



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

ANDRÉA DA SILVA ARAÚJO SANTOS

**O PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS E AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE
ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Recife
2024

ANDRÉA DA SILVA ARAÚJO SANTOS

**O PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS E AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE
ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Básica, Curso de Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Magna do Carmo Silva

Recife
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Santos, Andrea da Silva Araujo.

O programa primeiras letras e as práticas de leitura e de escrita no ciclo de alfabetização / Andrea da Silva Araujo Santos. - Recife, 2024.

277f.: il.

Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco Centro de Educação, Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Básica, 2024.

Orientação: Magna do Carmo Silva.

1. alfabetização; 2. letramento; 3. leitura; 4. escrita; 5. programas; 6. projetos. I. Silva, Magna do Carmo. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 370

ANDRÉA DA SILVA ARAÚJO SANTOS

**O PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS E AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE
ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Básica, Curso de Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 8 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Magna do Carmo Silva
1^a Examinadora - Presidente

Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva
2^a Examinadora - Externa

Profa. Dra. Telma Ferraz Leal
3^a Examinadora - Interna

Dedico esse estudo ao meu amado esposo, Luciano Moisés, por ser meu porto seguro, minha força e meu amor.

A toda minha família, por ser inspiração e proteção quando mais preciso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que com seu infinito amor e cuidado me permitiu a realização de mais esse sonho, após anos de espera.

A meus pais, Josepht Hosana (in memoriam) e Manuel Antônio (in memoriam), e também a minha amada avó materna, Maria Ozana (in memoriam), porque sempre me ensinaram o valor dos estudos e sua importância na conquista de sonhos e objetivos. Amor e gratidão eterna!

Aos meus amados sogros, Moisés Barbosa e Zuleide Santos, por serem a base familiar que nos permitiu a serenidade necessária para enfrentar 24 (vinte e quatro) meses de estudo e pesquisa intensivos. Amo muito vocês!

Ao meu amado esposo, Luciano Moisés, por cada noite, por cada final de semana e por cada feriado em que precisou abrir mão de sua esposa; por ser meu porto seguro e minha paz de espírito, aconchego certo nas horas mais difíceis da minha vida e, principalmente, ao longo de toda essa jornada.

Aos meus filhos, Maria Alice, Gabriel Moisés, Miguel Moisés e Mateus Moisés, por serem a luz da minha vida, meu bem mais precioso, minha inspiração e alegria em todos os momentos.

A toda minha família, por ser meu suporte a cada novo desafio!

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Magna do Carmo Silva Cruz, por sua generosidade, paciência e sabedoria ao longo de cada etapa; por cada correção e orientação, onde, pacientemente, me ajudou a entender melhor meu objeto de pesquisa, organizando minhas ideias, sempre me incentivando a seguir em frente. Gratidão por toda parceria, apoio e dedicação; sem sua preciosa ajuda não teria chegado tão longe!

À Prefeitura da Cidade do Recife, por nos oportunizar uma experiência ímpar e por custear nossos estudos, acreditando no potencial de cada um dos 22 (vinte e dois) profissionais aprovados nessa seleção.

À minha gestora, Marcelle Pereira, por me apoiar nessa caminhada, incentivando desde a inscrição e sofrendo comigo a cada etapa de aprovação, a cada disciplina concluída, sem me deixar desanimar ou esmorecer.

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

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, gratidão por cada palavra, por cada ensinamento, e por, gentilmente, nos guiarem nesse “admirável mundo novo”, ajudando-nos a construir nossas hipóteses, a solidificar nossas bases teóricas e a entender melhor a constituição da “patinha direita dessa joaninha da Austrália”. Obrigada por nos ajudar a manter acesa a chama da esperança na defesa de uma educação pública, laica e de qualidade para todos.

À primeira turma do Mestrado Profissional em Educação Básica, da UFPE, por abrir caminhos para que outros possam trilhar seus próprios passos; pelas trocas e ajudas, pelas palavras de ânimo e pela socialização de inúmeras experiências exitosas.

Aos meus 21 (vinte e um) amigos de turma, por todos os saberes compartilhados, e, em especial, à Giselle Maria Carvalho da Silva, nossa querida representante de classe, que sempre foi um “anjo” em nossas vidas, ajudando-nos e socorrendo-nos a cada nova demanda surgida.

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

À Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica da Prefeitura do Recife, por autorizar a realização desse estudo e, em especial, à Gerência do Programa de Alfabetização, por todo apoio, orientações e disponibilização de materiais para a análise documental.

A todos e todas que, de maneira direta ou indireta, me apoiaram nessa imensa conquista. Gratidão!

RESUMO

A pesquisa analisou as orientações e práticas de leitura e de escrita no Programa Primeiras Letras para identificar a concepção de alfabetização e os princípios didáticos subjacentes a ele. Buscou aprofundar as discussões sobre o tema tendo como campo de pesquisa turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, sendo uma turma pertencente a uma escola que apresentou melhores resultados em avaliações externas, segundo SAEPE 2022, e a outra turma pertencente a uma escola que apresentou menores resultados, segundo o mesmo índice. A abordagem qualitativa realizou 10 (dez) observações em cada turma, durante um período de dois meses para a construção dos dados, utilizando como instrumentos análise documental, entrevistas e observações das práticas. A discussão teórica estabeleceu um diálogo com teóricos que abordam os temas da alfabetização e do letramento; das práticas sistemáticas significativas; dos saberes e das práticas docentes, do ensino e avaliação; das políticas educacionais, dentre outros. Assim, os resultados da pesquisa apresentaram dados significativos que favoreceram o aprofundamento do debate sobre as práticas sistemáticas, construídas por professoras alfabetizadoras, para o ensino da escrita e da leitura através de ações que contribuem para que os estudantes se apropriem do conhecimento por meio de ações contextualizadas e significativas. Como produto desse estudo, foi elaborado um mural virtual dinâmico e interativo, denominado Portfólio Digital, para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia e reunindo uma seleção de exemplos de práticas de leitura e de escrita significativas construídas a partir do Programa Primeiras Letras na Rede Municipal de Ensino do Recife observadas ao longo da pesquisa. O Portfólio está disponível no link: <https://padlet.com/andrea417077/o-programa-primeiras-letras-e-a-constru-o-das-pr-ticas-de-le-b0y7hwrcf0fh7tja>

Palavras-chave: alfabetização e letramento; leitura e escrita; programas e projetos.

ABSTRACT

The research analyzed the practices and guidelines of reading and writing in the Primeiras Letras (First Letters) Program to identify the conception of literacy and the didactic principles underlying it. It sought to deepen discussions on the topic using 2nd year elementary school classrooms from two schools in the Recife Municipal Education Network as a research field, one class belonging to a school that presented better results in external assessments, according to SAEPE 2022, and the other class belonging to a school that presented lower results, according to the same index. The qualitative approach carried out 10 (ten) observations in each class, over a period of two months to construct the data, using document analysis, interviews and observations of practices as instruments. The theoretical discussion established a dialogue with theorists who address the themes of literacy and reading/writing proficiency; significant systematic practices; teaching knowledge and practices, teaching and assessment; educational policies, among others. Thus, the research results presented significant data that favored the deepening of the debate on systematic practices, built by literacy teachers, for teaching writing and reading through actions that contribute to students appropriating knowledge through contextualized and meaningful acts. As a product of this study, a dynamic and interactive virtual wall was created, called Digital Portfolio, to record, store and share multimedia content and bring together a selection of examples of significant reading and writing practices built from the Primeiras Letras (First Letters) Program in the Recife Municipal Education Network observed throughout the research. The portfolio is available at the link: <https://padlet.com/andrea417077/o-programa-primeiras-letras-e-a-constru-o-das-praticas-de-le-b0y7hwrcf0fh7tja>

Keywords: literacy; reading and writing; programs and projects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Média de palavras lidas por ano escolar	70
Figura 2 – Evolução do IDEB do Recife.....	79
Figura 3 – Quadro de distribuição do incentivo às escolas	84
Figura 4 – Cronograma de execução do projeto.....	99
Figuras 5 e 6 – Caderno de Fundamentos Teórico-Metodológicos e Caderno do Ensino Fundamental da Política de Ensino de Recife.....	104
Figuras 7 e 8 – Capa e apresentação do Caderno Práticas de Leitura do PPL	107
Figuras 9 e 10 – Capa e apresentação do Caderno Práticas de Produção Textual do PPL.....	109
Figuras 11 e 12 – Capa e apresentação do Caderno Práticas de Linguagem - Construção do Sistema de Escrita Alfabética do PPL.....	111
Figura 13 – Competências e conteúdos pré-definidos para as turmas do 2º ano na Política de Ensino da Rede - Campo Análise Linguística.....	128
Figuras 14 e 15 – Anexos 12 e 13 do Caderno Práticas de Leitura.....	140
Figuras 16 e 17 – Anexos 10 e 11 do Caderno Práticas de Linguagem	147
Figura 18 – Anexo 12 do Caderno Práticas de Produção Textual.....	148
Figura 19 – Anexo 12 do Caderno Práticas de Leitura.....	148
Figuras 20 e 21 - Anexos 5 e 6 do Caderno Práticas de Linguagem	149
Figuras 22, 23, 24 – Dispositivos usados em sala de aula da Escola A: Quantos somos/ Alfabetário/ Quadro numérico.....	153
Figura 25 – Registro no quadro das atividades a serem realizadas ao longo do dia - Rotina	155
Figuras 26 e 27 – Ficha do Nome e Alfabeto manuscrito para suporte diário	157
Figuras 28, 29 e 30 – Dispositivos usados em sala de aula da Escola B - Chamadinha/ Alfabeto Ilustrado/ Combinados da Turma	163
Figura 31 – Dispositivos usados em sala de aula da Escola B - textos diversos.....	164
Figura 32 – Crianças da Escola B em Atividades de Leitura em voz alta: carta ao prefeito.....	176
Figuras 33, 34 e 35 – Textos em diferentes níveis produzidos pelos estudantes e lidos em sala: carta ao prefeito.....	176
Figuras 36, 37 e 38 – Contação de história pela professora da Escola A/Estudante foleando o livro após a contação/Livro da contação de história	178

Figuras 39, 40 e 41 – Lista “Palavras com r”: contação de histórias com Análise Linguística.....	183
Figuras 42, 43, 44 e 45 – Lista “Palavras com r”: contação de histórias com Análise Linguística.....	186
Figura 46 – Poema “casamento na mata”.....	188
Figuras 47 e 48 – Textos utilizados pela professora B para o trabalho com leitura em sala.....	190
Figura 49 – Cesta da Leitura.....	194
Figura 50 – Crianças em atividade de Leitura autônoma - Turma A	194
Figuras 51 e 52 – Ditado de Palavras - Atividade de Produção escrita autônoma - Turma A	198
Figuras 53, 54 e 55 – Ditado de Palavras - Atividade de Produção escrita autônoma - Turma B.....	199
Figuras 56 e 57 – Produção escrita autônoma - Turma A	200
Figuras 58 e 59 – Produção escrita autônoma - Turma B	201
Figura 60 – Produção coletiva tendo o professor como escriba: Carta - Turma B.....	203
Figura 61 – Produção coletiva tendo o professor como escriba: Carta - Turma B.....	207

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento no Ciclo de Alfabetização entre 2017 e 2021.....	53
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento do Estado da Arte sobre Programas e Projetos de Alfabetização no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – 2017 a 2021.....	54
Quadro 2 – Programas e Projetos de Alfabetização com estudos catalogados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes entre 2017 e 2021	57
Quadro 3 – Levantamento do Estado da Arte sobre o Programa de Letramento do Recife (PROLER) no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	58
Quadro 4 – Levantamento do Estado da Arte sobre Programas e Projetos de Alfabetização + Programa de Letramento do Recife (PROLER) no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	59
Quadro 5 – Programas e Projetos de Alfabetização em vigor ou que vigoraram recentemente na Cidade do Recife.....	61
Quadro 6 – Distribuição das turmas por escola.....	89
Quadro 7 – Foco da estrutura da linguagem objeto da orientação/atividade.....	136
Quadro 8 – Objetivo e comando da atividade para execução do estudante e do docente	142
Quadro 9 – Mapeamento da Rotina da Professora A da Escola A – 2º ano A	158
Quadro 10 – Mapeamento da Rotina da Professora da Escola B	167
Quadro 11 – Comparação das atividades desenvolvidas pelas professoras da Escola A e da Escola B.....	170

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
EF	Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
PCA	Programa Criança Alfabetizada
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Programa Primeiras Letras
PROLER	Programa de Letramento do Recife
PTA	Programa Tempo de Aprender
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
RMR	Região Metropolitana do Recife
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEGP	Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	Alfabetização e letramento: possibilidades teóricas e práticas	19
2.1.1	Polêmica sobre métodos de alfabetização no Brasil	20
2.1.2	A invenção do letramento, a desinvenção e reinvenção da alfabetização.....	24
2.1.3	Possibilidade de metodologias de alfabetização	30
2.2	Práticas e saberes docentes no Ciclo de Alfabetização	35
2.2.1	Saberes e práticas docentes: discussões teóricas.....	36
2.2.2	Construção das boas práticas de alfabetização no cotidiano.....	40
2.2.3	Planejamento e organização do ensino da leitura e da escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização.....	45
2.3	Políticas públicas para a educação e os programas e projetos para o Ciclo de Alfabetização	50
2.3.1	Pesquisas que estudaram Programas para o Ciclo de Alfabetização	52
2.3.2	Programas Nacionais.....	62
2.3.3	Programas estaduais	72
2.3.4	Programas municipais	75
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	86
3.1	Justificativa da opção metodológica e as fases da pesquisa: das inquietações à submissão ao Comitê de Ética.....	87
3.2	Procedimentos para produção dos dados: opção pela análise documental, entrevista e observação.....	94
4	RESULTADOS.....	101
4.1	A política de ensino da Rede Municipal do Recife e os documentos do Programa Primeiras Letas: orientações para a construção de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização.....	101
4.1.1	Pressupostos teóricos presentes nos cadernos e na Política de Ensino: Áreas de investigação e suas categorias investigativas	112
4.1.2	Elementos de alfabetização e letramento presentes na coleção	129
4.1.3	Objetivo e comando da atividade para execução do estudante e do docente.....	141

4.2 Resultados – princípios subjacentes presentes nas práticas de leitura e de escrita das professoras alfabetizadoras participantes do Programa Primeiras Letras.....	149
4.2.1 Rotina das professoras alfabetizadoras participantes do Programa Primeiras Letras....	150
4.2.2 Práticas de leitura e de escrita das docentes no desenvolvimento das ações do Programa Primeiras Letras.....	174
4.3 Apreciações das professoras sobre as contribuições do Programa Primeiras Letras acerca da construção de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização.....	209
4.4 Portifólio digital com coletânea de exemplos de boas práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização construídas a partir do Programa Primeiras Letras na rede municipal.....	227
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS	239
ANEXO A	246
ANEXO B.....	247
ANEXO C	249
APÊNDICE A	250
APÊNDICE B	252
APÊNDICE C	254
APÊNDICE D	256
APÊNDICE E	257
APÊNDICE F	258
APÊNDICE G	260
APÊNDICE H	261

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de trinta anos como professora, de 1993 a 2023, tive a feliz oportunidade de atuar em diferentes redes de ensino (Privada, Estadual e Municipal), passando por diferentes modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos), e, nesse período, além da regência, também tive o privilégio de experimentar diferentes cargos e funções técnico-pedagógicas, que, além de enriquecerem minha trajetória profissional, sobretudo como professora alfabetizadora, possibilitaram ampliar meu olhar sobre aspectos importantes da educação em meu país e minha cidade, Recife.

Nesse processo de constituição profissional, as questões da linguagem sempre me fascinaram, despertando sobremaneira minha curiosidade e interesse, e talvez, por isso, tenha optado pela formação superior em Letras e não em Pedagogia, como a maioria de minhas colegas também professoras. Porém, o que mais me orgulha nesse processo foi ter mantido, por mais de 20 anos, meus pés fincados em sala de aula, especificamente em turmas do Ciclo de Alfabetização, onde pude desenvolver projetos que me oportunizaram observar (encantada), por exemplo, como as crianças construíam suas hipóteses sobre os processos de leitura e de escrita, como elaboravam suas narrativas na produção de textos, como expressavam suas ideias e opiniões em uma roda de conversa ou, ainda, observar suas reações a uma simples contação de histórias; e, embora as práticas de leitura e de escrita fossem muito fascinantes para mim, as desenvolvia sem perder de vista os desafios que a maioria dos professores precisa enfrentar na busca por oferecer uma educação de qualidade aos estudantes.

Não é de hoje que a educação brasileira vem enfrentando vários desafios. Problemas como a falta de investimentos, o baixo salário dos professores, pais que nem sempre participam da vida escolar de seus filhos como deveriam, violência nas escolas, evasão escolar, desigualdade de oportunidades, falta de infraestrutura, adoecimento progressivo de muitos profissionais em educação e, principalmente, a ausência de políticas públicas comprometidas com a melhoria do ensino, dentre outros, são alguns dos principais desafios com os quais a educação brasileira precisa lidar diariamente.

E, como se não bastassem esses desafios, em dezembro de 2019, assistimos perplexos ao surgimento da pandemia de Covid-19, que trouxe repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos em todas as áreas e, sobretudo, na educacional, onde os sistemas educacionais mundiais viram-se

obrigados a fazer mudanças radicais e inesperadas para adaptarem-se à nova realidade. A construção da prática na ação, no “formato virtual”, exigida naquele contexto, se deu de forma abrupta e inesperada e sem a devida preparação de muitos sistemas de ensino, o que acabou por revelar novas fragilidades da escola; assim, os desafios que já eram imensos tornaram-se ainda maiores nessa nova realidade.

Com base nesse contexto, o ano de 2022 foi marcado pelo “retorno às atividades presenciais”, e a Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) começou, paulatinamente, a retomar suas atividades, adotando como seu principal compromisso para o ano letivo a “recomposição das aprendizagens”.

Naquele momento de retomada das atividades presenciais, para a Rede Municipal de Ensino do Recife, era preciso “recompor” e, para isso, toda uma estrutura foi criada dentro da Secretaria de Educação, e as orientações para essa “reorganização” pedagógica foram publicadas em um documento denominado **“Orientações Pedagógicas 1º semestre de 2022 - Recomposição das Aprendizagens”** (Recife, 2022, p. 1), que foi amplamente divulgado para toda a Rede de Ensino, no mês de fevereiro, através do ofício circular nº12/2022 (Recife. Secretaria de Educação, 2022), no qual recompor aprendizagens significava “articular ações que visam auxiliar estudantes na superação de defasagens de anos escolares anteriores de forma a corroborar com o avanço de suas aprendizagens”.

O documento em tela apresentava, ainda, os motivos que levaram essa Rede de Ensino a adotar um plano de recomposição das aprendizagens ao afirmar que

[...] os desafios impostos pela pandemia mobilizaram a implementação de estratégias articuladas que viabilizem a RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS; com vistas a garantir que todos/as os/as estudantes superem possíveis defasagens anteriores, tenham acesso a aprendizagens essenciais de anos de escolarização que são próprias do ano escolar em que estão matriculados e progridam para os níveis de aprendizagem subsequentes, tendo como foco a Língua Portuguesa (incluindo Alfabetização) e a Matemática, considerando a articulação com os demais componentes (Recife, 2022, p. 4).

Nesse contexto, o Programa Primeiras Letras (PPL), segundo notícia publicada no Portal da Prefeitura do Recife, em 05 de outubro de 2021, surgia para “garantir a alfabetização dos estudantes na idade certa, ou seja, até os sete anos de idade, e, consequentemente, melhorar a qualidade do ensino e elevar os resultados de aprendizagem destes estudantes”. Assim, no que se refere ao Ciclo de Alfabetização, as ações da recomposição das aprendizagens passavam a ser orientadas por esse Programa de Alfabetização.

Porém, considerando todas as dificuldades enfrentadas nos dois últimos anos e todo o contexto da recomposição das aprendizagens, a Rede Municipal manteve, excepcionalmente nesse primeiro momento de “retomada das atividades”, o Ciclo de Alfabetização com 1º, 2º e 3º anos, seguindo as orientações pautadas no PNE (Plano Nacional de Educação) e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), e considerando esse como sendo o período destinado à apropriação da escrita alfabética e aprofundamento dos processos autônomos de leitura e escrita.

Sobre esse assunto, autores como Mainardes (2009) e Cruz (2012b) enfatizam a necessidade de se considerar o tempo da alfabetização como um período, mais ampliado do que um ano, em que a criança precisaria ser acompanhada em seu processo de construção do conhecimento de forma formativa e qualitativa e, para isso, defendem que a avaliação é elemento primordial nesse processo.

Mas, com um objetivo tão ambicioso quanto alfabetizar “todas” as crianças até os sete anos de idade, o desafio de combater o analfabetismo tornou-se ainda maior para as escolas, uma vez que demandava enfrentar os desafios já elencados anteriormente e ainda considerar os novos desafios causados pela pandemia.

O que torna, então, esse Programa Primeiras Letras diferente de tantos outros que o precederam nessa Rede de Ensino? Que estratégias o Programa prevê realizar? Quais as contribuições efetivas que esse Programa pretende dar para os processos de ensino e de aprendizagem? Quais as contribuições para as práticas de leitura e de escrita?

Esse são alguns dos questionamentos que essa pesquisa pretende investigar ao longo do processo, porém, sem perder de vista um alerta muito importante que Mortatti (2006, p. 15) nos faz quando diz:

[...] é preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer. Pois é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, mas operantes, e nos retomos ruidosos e salvacionistas, mas simplistas e apenas *travestidos de novo*, que se encontram as maiores resistências.

Dessa forma, essa pesquisa concentrar-se-á em um exame crítico das práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em turmas atendidas pelo Programa Primeiras Letras com vistas à consolidação dos processos de alfabetização e letramento a fim de reuni-las em um portfólio digital que sirva como um mural, não como modelo posto, pronto e engessado, e

sim como instrumento de inspiração capaz de fomentar o surgimento de novas práticas em sala de aula.

O resultado produzido revelou algumas das práticas de leitura e de escrita que contribuem para o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, refletindo sobre como elas se desenvolvem no dia a dia, pois elevar os índices de alfabetização e letramento, desde os anos iniciais, é fundamental para que a escola brasileira possa avançar na formação de seus estudantes. Assim sendo, acreditamos que evidenciar experiências, práticas e estratégias que possam contribuir para a diminuição do “fracasso escolar” constitui importante estratégia para o aprimoramento das diversas práticas vivenciadas nas escolas, o que justifica a relevância prática e acadêmica dessa pesquisa.

Nosso produto final evidenciou as estratégias e metodologias utilizadas por professores na busca pela consolidação da alfabetização e do letramento de seus estudantes, transformando-se em uma janela de possibilidades, fomentador de boas práticas, onde os educadores podem compartilhar ideias, sugestões, materiais e vivências, oportunizando, assim, a reflexão sobre as práticas desenvolvidas no Ciclo de Alfabetização, motivados pelas experiências e resultados apontados por essa pesquisa.

Esse estudo propõe como **objetivo geral** analisar as orientações e práticas de leitura e de escrita no Programa Primeiras Letras para identificar a concepção de alfabetização e os princípios didáticos subjacentes a ele, nas turmas do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino do Recife; e tem como **objetivos específicos**: (i) Identificar e analisar nos documentos vinculados ao Programa Primeiras Letras as orientações acerca da construção de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização; (ii) Mapear os princípios subjacentes às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em turmas do Ciclo de Alfabetização por professoras participantes do Programa Primeiras Letras a fim de discutir as relações entre tais práticas e as orientações do referido Programa; (iii) Analisar as apreciações das professoras sobre as contribuições do Programa Primeiras Letras acerca da construção de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização; (iv) Produzir portfólio digital com coletânea de exemplos de boas práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização construídas a partir das orientações do Programa Primeiras Letras na Rede Municipal de Ensino do Recife.

A primeira seção de nossa pesquisa, a Fundamentação Teórica, foi organizado em três subseções. Na primeira delas, abordamos a questão da **Alfabetização e letramento: possibilidades teóricas e práticas**, onde refletimos sobre a polêmica que envolve os métodos de alfabetização no Brasil e sobre a necessidade de desinvenção da alfabetização, discutindo

sobre os conceitos basilares de alfabetização e de letramento, sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e sobre métodos de alfabetização, as possibilidades de metodologias utilizadas e sua relação com as práticas de leitura e de escrita.

Na segunda subseção, abordamos discussões sobre **Práticas e saberes docentes no Ciclo de Alfabetização**, apresentando um panorama geral sobre concepções, saberes e práticas docentes, refletindo sobre as metodologias de alfabetização e sobre as possibilidades para ensinar a leitura e escrita, e a importância dos procedimentos para alfabetizar, discutindo, ainda, sobre a importância do planejamento das práticas de alfabetização.

Na terceira subseção, tratamos sobre **Programas para o Ciclo de Alfabetização**, onde fizemos um resgate histórico sobre os principais programas voltados para a alfabetização no Brasil, colocados em prática nos últimos anos, tanto na esfera nacional quanto na estadual e municipal, analisando suas propostas e estrutura de implementação, bem como seus impactos na educação e nos processos de alfabetização e letramento de nossos estudantes.

Na segunda seção de nosso estudo, a partir das indagações preliminares sobre o nosso objeto de pesquisa, avançamos na determinação da metodologia que nos pareceu mais adequada, refletindo sobre questões operacionais e formas de levar a cabo o trabalho de campo.

Na terceira e última seção, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa e as considerações finais, reafirmando a importância da mesma em relação ao objetivo geral de analisar as orientações e práticas de leitura e de escrita no Programa Primeiras Letras para identificar a concepção de alfabetização e os princípios didáticos subjacentes a ele, nas turmas do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino do Recife.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentaremos a questão da **Alfabetização e letramento: possibilidades teóricas e práticas**. Para isso, a mesma foi dividida em três subseções onde se pretende refletir, inicialmente, sobre a polêmica que envolve os métodos de alfabetização no Brasil; em seguida, refletiremos sobre a desinvenção da alfabetização e a necessidade de sua reinvenção, discutindo sobre os conceitos basilares de alfabetização e de letramento, sobre o SEA e sobre os métodos de alfabetização, para, finalmente, discutir sobre as possibilidades de metodologias utilizadas no processo de alfabetização e sua relação com as práticas de leitura e de escrita.

Lançando um olhar atento sobre a história da educação no Brasil, é possível perceber que, desde a colonização aos dias atuais, o ensino de leitura e escrita, sobretudo a alfabetização popular, passou por diferentes fases e, ao longo desse percurso, várias mudanças foram acontecendo em decorrência dos diversos contextualizadores vigentes em cada um dos períodos da nossa história.

As mudanças possibilitaram avanços em muitos aspectos, porém, é importante destacar que esses diferentes períodos históricos não se configuraram como momentos estanques, sobrepostos de forma sequenciada e estagnada, pois as ideias e concepções, ainda que divergentes, coexistiam entre si, coabitando tempos e espaços, dialogando em alguns aspectos, divergindo em outros ou, mesmo, misturando-se umas com as outras.

Os diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, as concepções e os conceitos vigentes em cada época, as políticas públicas (ou a ausência delas), sobretudo as educacionais, os diferentes métodos e metodologias em uso nas escolas, dentre outros, são alguns dos contextualizadores que ajudaram a construir os “modelos educacionais” que vigoraram (e ainda vigoram) nos diferentes momentos da história da educação brasileira.

2.1 Alfabetização e letramento: possibilidades teóricas e práticas

Nesse sentido, esta subseção tem três partes que trazem discussões sobre a história da alfabetização no Brasil chegando à polêmica sobre os métodos de alfabetização e as tensas disputas relacionadas ao problema da dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever (1.1.1); discute o fracasso da escola brasileira em alfabetizar seus estudantes partindo de reflexões sobre a desinvenção da alfabetização e os equívocos e falsas inferências ocorridos a partir do surgimento do construtivismo no Brasil, que acabaram por negligenciar a

especificidade desse processo (2.1.2); e, finalmente (2.1.3), apresenta uma reflexão sobre a irrelevância dos métodos tradicionais de alfabetização e a necessidade da reinvenção da alfabetização a partir do uso de metodologias de alfabetização.

2.1.1 Polêmica sobre métodos de alfabetização no Brasil

A história formal da educação brasileira começou a ser escrita no período da colonização, por volta de 1549, com a chegada dos primeiros padres jesuítas que implantaram os primeiros colégios brasileiros, tornando-se, assim, os primeiros alfabetizadores do país.

O objetivo dos padres era converter os indígenas ao cristianismo e, para isso, utilizavam um modelo de ensino baseado na religião, que desconsiderava completamente a cultura e os saberes dos povos nativos, pois, subjacentes às concepções e aos ensinamentos jesuíticos, estavam os costumes, as tradições e os interesses do colonizador que pretendia dominar os povos locais submetendo-os a um processo de aculturação; era a ideia de "civilizar pela palavra" sendo colocada em prática, e essa hegemonia jesuítica perdurou por mais de dois séculos, até que estes foram expulsos do Brasil e seu projeto encerrado pelo Marquês de Pombal, em 1759.

As reformas pombalinas tiveram um grande impacto no Brasil, mas não provocaram uma mudança real na educação, e com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, uma transformação social e cultural começou a surgir na Colônia, porém a estruturação da instrução elementar básica para a grande maioria da população, mais uma vez, não se efetivou durante o período imperial, havendo, nessa época, poucos avanços relativos à educação das crianças e à alfabetização da população, e, dessa forma, não passou de nova tentativa frustrada.

A educação brasileira sob o domínio português (Colônia e Império) foi marcada pela ausência de um método de alfabetização propriamente dito, pois, não havia interesse em combater o analfabetismo nas classes populares. Esse período, que se estendeu por quase quatrocentos anos, foi a base para o modelo de educação construído posteriormente, influenciou conceitos e concepções, metodologias e métodos de ensino, deixando uma marca indelével na história da educação e da alfabetização no Brasil.

Com a Proclamação da República, em 1889, a educação tinha um grande desafio pela frente: combater e erradicar o analfabetismo de suas terras, pois com o fim do domínio português, o que restou como herança para o povo, após quase 400 anos, foi uma nação de analfabetos. Durante o período jesuítico apenas 1% da população tinha acesso à educação;

segundo Alceu Ferraro (2002), quando D. Pedro II do Brasil subiu ao trono, em 1840, 92% da população brasileira era analfabeta e em seu último ano de reinado, em 1889, essa porcentagem era de 82% da população.

Ao longo dos anos, a luta contra o analfabetismo foi ganhando espaço, e até chegarmos ao ponto em que estamos, diferentes programas e projetos foram pensados, planejados e executados. O ensino foi submetido “à organização metódica, sistemática e intencional”, pois era considerado importante e estratégico para a “formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano” (Mortatti, 2010, p. 330).

Avançamos um pouco mais e chegamos às décadas de 1980 e 1990 que foram decisivas para a educação no Brasil, visto que esse foi um período de efervescente debate sobre a educação e sobre a alfabetização, sobretudo com a promulgação da atual Constituição Federal (CF) que, dentre outras coisas, previu o sistema nacional de educação, a ser articulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como desafio a implantação de uma educação de qualidade que deve considerar programas e ações, principalmente no âmbito da alfabetização.

Não foram poucos os esforços mobilizados, ao longo dos anos, por educadores, professores, pesquisadores da educação, legisladores e gestores públicos na tentativa de propor soluções para o “fracasso escolar na alfabetização”. Esses repetidos esforços na tentativa de mudança concentraram-se basicamente na questão dos “métodos de ensino da leitura e da escrita” e acabaram por gerar inúmeras disputas entre os defensores dos “métodos tradicionais”, considerados antigos e ultrapassados, e dos “métodos novos”, considerados revolucionários e inovadores. Segundo Mortatti (2006, p. 1),

[...] Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde final do século XIX, vem-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública.

A fim de contribuir para a compreensão do processo envolvendo os métodos de alfabetização no Brasil e na tentativa de oferecer algum subsídio que ajude a elucidar as questões apresentadas acima, Mortatti (2006) dividiu o período que vai desde as décadas finais do século XIX aos dias atuais em “momentos”, e tomando como base o contexto paulista, amparada em fontes documentais, procedeu à análise desses quatro momentos

cruciais e dos métodos de alfabetização em vigência em cada um deles, destacando as respectivas disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização.

Nesse ponto, é importante destacar que essa divisão feita por Mortatti (2006) apresentando os métodos de alfabetização em “momentos” configura-se como uma divisão de caráter didático, criada para ajudar-nos a situar historicamente cada período; eles são momentos fluidos onde foram caracterizadas formas de pensar a alfabetização, visto que, como dissemos anteriormente, a transição de um período para o outro não se deu de forma estanque ou excludente.

Segundo Mortatti (2006), o primeiro momento (1876 a 1890) caracteriza-se por uma carência de organização do ensino, onde as poucas escolas existentes funcionavam em condições muito precárias e até insalubres, onde o ensino de leitura se dava através das “cartas de ABC” e a escrita se restringia à caligrafia e ortografia, e era baseada na cópia de manuscritos.

Para o ensino de leitura, utilizavam-se, nessa época, os métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabéticos), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons) partindo das sílabas. Nesse mesmo período, foi lançado em Portugal o “método João de Deus”, que utilizava como base a Cartilha Maternal e que era diferente dos métodos existentes, pois partia de palavras para depois chegar às letras.

Tinha início, então, uma disputa entre aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação, e os defensores do “método João de Deus” que surgia como uma inovação.

No segundo momento (1890-1920), implementou-se a reforma da instrução pública no Estado de São Paulo e esta serviu de modelo para todos o país. A base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial, no novo e revolucionário método analítico, que, diferentemente dos métodos de marcha sintética, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção sobre a criança, à qual o ensino da leitura deveria estar adaptado. O ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes: a palavra, a sentença ou a “historieta”. Em São Paulo, o processo institucionalizado foi baseado na “historieta”.

Nesse período, o ensino da leitura e da escrita passou a ser tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança; as cartilhas passaram a ser produzidas com base programaticamente no método de marcha analítica

(processos da palavrão e sentenciação), e o termo “alfabetização” começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

No terceiro momento (1920-1979), as mudanças não paravam de avançar, mas, em decorrência da “autonomia didática” proposta pela “Reforma Sampaio Dória” e de novas urgências políticas e sociais, aumentou a resistência ao método analítico, intensificou-se a buscar por novas propostas para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; e, para conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes; acentuava-se, então, a tendência de relativização da importância do método.

Avançou-se em alguns aspectos, mas a escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica a ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura. O ecletismo desse período permitiu ajustar a ideia de alfabetização “sob medida”, aproveitando o melhor de cada método e desenvolvendo diferentes estratégias de leitura e de escrita que favorecessem a aprendizagem da alfabetização.

No quarto momento (1980-Atualidade), funda-se outra nova tradição, a desmetodização da alfabetização, com ênfase em quem aprende e como aprende a língua escrita. Nesse período, houve certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e um consenso ilusório de que a aprendizagem independe do ensino e, na busca por respostas mais significativas, introduziu-se no país o pensamento construtivista sobre alfabetização, que deslocou o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança; o construtivismo apresentava-se não como um novo método, mas como uma revolução conceitual.

Porém, a nova disputa instalada (interacionistas x construtivismo), a exemplo das rivalidades anteriores, vai se diluindo e se conciliando; problemas como a ausência de uma “didática construtivista” abre espaço para a tentativa de apresentar novas propostas de alfabetização baseadas nos antigos métodos e nas discussões em torno do letramento, que ora era entendido como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e ora como excludentes entre si. A esse respeito, Mortatti (2006, p. 15) propõe:

Se quisermos mudar ou manter nossa situação presente e projetar outro futuro, [...] não podemos desconsiderar a complexidade do problema nem o passado desse ensino, ingenuamente supondo que, em relação a esse passado, possamos, ou efetuar total ruptura, ou, de maneira saudosista, buscar seu total resgate, como se não tivesse havido nenhum avanço científico, de fato, nesse campo de conhecimento.

Entre mudanças e permanências, presentes em cada momento da história dos métodos de alfabetização, dois elementos se destacavam: o novo e o antigo. Ambos disputaram espaços, mas se em um momento estavam em confronto, discordando entre si e divergindo em seus conceitos e concepções, em outro momento, dialogavam, complementavam-se, adaptavam-se, produzindo, assim, um presente com base no passado e com vistas a um futuro diferente, melhorado, sem descartar por completo os saberes construídos até então, sem desqualificá-los, mas adaptando-se constantemente às demandas de cada época.

2.1.2 A invenção do letramento, a desinvenção e reinvenção da alfabetização

Magda Soares (2009), em seu livro “Letramento: um tema em três gêneros” revela que a invenção do letramento no Brasil ocorreu no mesmo período do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, da *literacy*, nos Estados Unidos e na Inglaterra (Soares, 2004, p. 6).

Diferentes países, diferentes culturas, distintas realidades socioeconômicas, distâncias geográficas significativas e um mesmo movimento: fazer com que “as competências de leitura e de escrita fossem além de medir apenas a capacidade de saber ler e escrever”, ainda que sob contextos e causas diferentes.

A autora conduz o leitor a um passeio sobre as origens das palavras alfabetização e letramento, o que permite conhecer a fundo os seus respectivos significados; ela explica que o primeiro termo data do início da colonização no Brasil, enquanto o segundo é um termo relativamente novo, surgido apenas no final da década de 1980, mas que está diretamente vinculado ao primeiro e define:

[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2009, p. 39).

Mas, ao contrário dos países de primeiro mundo, no Brasil, a discussão do letramento sempre esteve enraizada no conceito de alfabetização, o que levou a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, e a um consequente “apagamento” da alfabetização, fato que a autora denominou de “desinvenção da alfabetização”.

Assim, nos anos 80 e 90, caminhamos para um período em que, por diferentes razões, a especificidade do processo de alfabetização acabou sendo negligenciada em alguns

aspectos, e essa “perda da especificidade da alfabetização” se deu graças à mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil e que mudou radicalmente os paradigmas sobre alfabetização, aqui difundidos sob as denominações de “construtivismo” e “socio construtivismo”.

O construtivismo causou uma mudança nas concepções sobre o processo de construção da representação da língua escrita pela criança, que a partir de então passava a não ser mais considerada “tábula rasa”, deixava de ser considerada como “um adulto em miniatura” e passa, agora, a ser tratada como “sujeito construtor de conhecimento”, sujeito de sua ação e não mais dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita.

Porém, Soares nos alerta para o fato de que

[...]sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabetico, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a desinvenção da alfabetização (Soares, 2004, p. 6).

Nesse contexto, a alfabetização, como processo de apropriação do sistema convencional de uma escrita alfabetica e ortográfica, foi colocada em segundo plano, uma vez que o letramento acabara por prevalecer sobre ela, e, então, a alfabetização perdeu sua especificidade e com um projeto de educação orientado por vários equívocos, o país viu crescer, nos anos seguintes, as taxas do analfabetismo funcional.

Segundo dados do INAF 2009 (Indicador de Alfabetismo Funcional), se no início da década de 80, 50% das crianças não aprendiam a ler na 1^a série, agora o fracasso em alfabetização era da ordem de 85% no 2º ciclo do Ensino Fundamental, em referência a estudantes que frequentavam até nove anos a escola e não aprendiam a ler e escrever.

Soares (2004, p. 9) lembra, ainda, que o “fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada”, fazendo-nos pensar a respeito dos altos índices de reprovação, de repetência e evasão que sempre existiram nas escolas brasileiras, porém, antes, esses dados eram internos às escolas e hoje, com as avaliações externas, o resultado “se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização” (Soares, 2004, p. 6).

Nesse sentido, não podemos esquecer o ano de 2003, que evidenciou a triste realidade do fracasso da escola brasileira em fazer com que seus estudantes se alfabetizem, aprendendo

a ler e a escrever. Os resultados obtidos em duas avaliações das habilidades de leitura de crianças e jovens brasileiros chocaram o país.

A primeira delas, a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), revelou que apenas 4,48% dos alunos da 4^a série (5º ano) possuem um nível de leitura adequada ou superior ao exigido para continuar seus estudos no Ensino Fundamental II. A segunda avaliação, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que envolve diferentes países e avalia a proficiência em leitura de estudantes de 15 anos, o Brasil ficou em último lugar dentre todos os países avaliados (Batista, 2006, p. 14).

Em ambas as avaliações, os resultados foram bastante desanimadores, mas abriram espaço para uma ampla discussão e reflexão sobre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em nossas escolas, deixando evidente a necessidade de repensá-las com urgência, de repensar os processos que envolvem essas práticas, desenvolvendo estratégias e táticas capazes de mudar essa triste realidade.

Pesquisas mais recentes do IBGE mostraram que o atraso escolar inicia no Ensino Fundamental. Morais (2012a, p. 16) é enfático ao afirmar que “num sistema escolar tão excludente como o brasileiro, o fracasso na “série de alfabetização”, [...] tornou-se a principal marca de ineficiência de nossa escola”. Assim, não basta que as crianças estejam “matriculadas”, é necessário que a escola seja capaz de criar estratégias para fazê-las avançar em seu processo de alfabetização e de letramento de forma mais efetiva, através de práticas pedagógicas diferenciadas e vivência de experiências relevantes.

Mas, afinal, o que é alfabetização? O que é letramento? E o que esses processos têm (ou não) em comum? Muitos são os autores que estudaram os processos de alfabetização e de letramento e cada um, à sua maneira, descreveu o que seriam esses processos e como eles se dão no ambiente escolar; descreveram “técnicas”, “estratégias”, “atividades” e as mais diversas formas de alfabetizar e letrar.

Para além dos diferentes conceitos e concepções sobre alfabetização e letramento, a perspectiva que adotaremos nesse trabalho é a mesma defendida por Soares, que discute as concepções de alfabetização e letramento afirmando que a aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer contemporaneamente à aprendizagem dos usos sociais desse sistema, o que a pesquisadora chama de “alfaletrar”.

Conforme descrevem Mainardes, Silva e Cartaxo (2020), Magda Soares “é uma das principais referências da área da Alfabetização no Brasil”, com vários trabalhos publicados sobre essa temática. Em “Alfabetização: a questão dos métodos”, a autora abordou “aspectos linguísticos do processo de alfabetização, a partir de novas perspectivas e de evidências

científicas revisadas” e ao “integrar as “muitas facetas” da alfabetização, a autora propôs, em lugar de método de alfabetização, a alfabetização com método”.

Em “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares, 2020), seu último livro publicado, a autora “reitera a necessidade de democratizar o acesso e a qualidade do ensino público, visando garantir, a todas as crianças, a apropriação da leitura e da escrita”. Para Soares (2020), Alfabetização e Letramento são processos complementares e indissociáveis, mas conceitualmente distintos. A autora define alfabetização como sendo o

[...] processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2020, p. 27).

Soares (2020) também apresenta o conceito de letramento como sendo a

[...] capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

A Alfabetização configura-se, então, como a aprendizagem do sistema de representação que compõe a escrita, ou seja, conhecer as letras, reconhecer os sons de cada uma, transformar os sons em grafemas, conhecer e fazer as junções silábicas, e o letramento tem uma função mais ampla, pois preocupa-se com a função social e cotidiana da escrita.

Segundo Mainardes, Silva e Cartaxo (2020, p. 3), no primeiro capítulo do livro “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, a autora

[...] explicita os conceitos de Alfabetização e Letramento. Ela destaca que a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não

codificam, os sons da fala (os fonemas). Para explicar o processo de aprendizagem da língua escrita, a autora lança mão da **metáfora das camadas**: a) aprender o sistema de escrita alfabetico (Alfabetização); b) ler e escrever textos: usos da escrita (Letramento); e c) contextos culturais e sociais de uso da escrita (Letramento). Cada aprendizagem diferencia-se das demais por processos próprios, mas interdependentes. Cada aprendizagem depende das demais, como a aprendizagem do sistema de escrita para que se possa ler e escrever, usando a escrita nas situações culturais e sociais em que a escrita está presente.

Ao propor a **metáfora das camadas**, Soares (2020), considerando a heterogeneidade de cada turma, explica que, na sala de aula, o foco do trabalho pedagógico pode estar centrado em uma determinada camada, como, por exemplo, a aprendizagem do SEA, mas as outras duas camadas também estarão presentes nas atividades propostas e, dessa forma, ambos os processos se realizam simultaneamente, ao mesmo tempo: alfabetizar e letrar - Alfaletrar. A autora forja o termo “Alfaletrar” para representar a integração possível entre alfabetização e letramento, demonstrando que alfabetizar e letrar se inter-relacionam no processo de construção do conhecimento de forma interligada, e nesse sentido, Soares (2020, p. 38) faz emergir novas discussões sobre os processos de alfabetização e letramento ao afirmar que para alfabetizar e letrar de forma indissociável e simultânea é necessário que se compreendam:

(i) Os processos de aprendizagem do sistema alfabetico de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo; (ii) os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimento específicos – as competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvem a língua escrita – **eventos de letramento** (Soares, 2020, p. 38).

Partindo desse pressuposto, letramento seria, então, um processo que se inicia a partir do momento em que, ainda criança, começamos a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a nossa vida, uma vez que estamos inseridos nas diversas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e, nesse contexto, alfabetização e letramento, embora sejam processos diferentes, tornam-se complementares e indissociáveis.

Ainda sobre diferentes concepções de alfabetização, Morais (2012a, p. 10) afirma:

Sabemos que as concepções de alfabetização e de estar alfabetizado são históricas e variam ao longo do tempo. Nas seis últimas décadas, mudamos radicalmente nossas concepções sobre esses temas. Se nos anos 1950, em nosso país, ainda tomávamos por alfabetizado quem sabia assinar o nome,

hoje cobramos que os recém-alfabetizados sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos.

Dessa forma, o autor chama a atenção para o fato de que “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 alfábética – e sobre como os indivíduos o aprendem”, assim, essas mudanças nas concepções sobre alfabetização estão “diretamente relacionadas ao método de ensino e de aprendizagem adotado como referência” (Morais, 2012a, p. 20), ou seja, dependendo das concepções subjacentes a esse ou àquele processo de ensino e de aprendizagem, o conceito sobre alfabetização, por exemplo, pode mudar completamente, as práticas de leitura e de escrita vivenciadas na sala de aula podem ser bem diferentes, variando desde atividades mecanicistas e repetitivas a propostas onde as crianças possam refletir sobre aquilo que escrevem, porque escrevem e como escrevem.

Se paramos para pensar que no século passado o conceito de alfabetização estava associado à codificação e decodificação, ou seja, apenas ler e escrever, e que hoje em dia é considerado alfabetizado aquele que não somente domina as capacidades básicas de leitura e escrita, mas também sabe utilizar a linguagem escrita para exercer uma prática social, perceberemos como, progressivamente, esse conceito foi ampliado a partir de necessidades sociais e políticas que foram se revelando ao longo dos anos (Soares; Batista, 2005, p. 47).

Nessa perspectiva, é importante refletir sobre a importância de se definir que tipos de práticas se quer desenvolver em sala de aula, refletir sobre que eventos de letramento se quer para alfabetizar as crianças, e ainda, refletir sobre se seria interessante que os estudantes passassem a maior parte do tempo, por exemplo, treinando a pronúncia de fonemas e encontrando letras correspondentes a eles ou se participando de eventos de letramento em que o estudante possa problematizar sobre o funcionamento do SEA, uma vez que as escolhas pedagógicas adotadas pelo professor revelam as concepções nas quais ele fundamenta sua prática.

A partir desses questionamentos é possível parar e repensar os processos de leitura e de escrita para identificar quais as concepções e os conceitos que estão subjacentes a essas práticas, refletindo sobre as possibilidades de metodologias a utilizar durante o processo de ensino e de aprendizagem e, assim, “reinventar a alfabetização”.

Uma vez que vivemos em uma sociedade onde a modalidade escrita se apresenta nas diversas práticas sociais, apropriar-se do sistema notacional de forma competente, sabendo empregá-lo em situações da vida cotidiana, tornou-se fundamental e, nesse sentido, a escola

assume um papel, uma função social, importantíssimo, pois cabe a ela, como instituição oficial de ensino, a missão de alfabetizar e letrar os estudantes.

Dentro das quatro paredes da escola, as práticas de leitura e de escrita desempenham um papel fundamental para uma melhor inserção do ser humano na sociedade, e criar estratégias para que ambas se tornem cada vez mais significativas e prazerosas, relacionando-as com as vivências extraescolares, tem sido um grande desafio para educadores de todos os tempos. Como relacionar o que se aprende na escola com o que se vivencia fora dela, em casa, na igreja, no clube, na associação, no trabalho, enfim, nas diversas práticas sociais?

Segundo Soares (2004), para que a reinvenção da alfabetização se torne uma proposta possível em nossas escolas são necessários quatro passos: primeiro, reconhecer a especificidade da alfabetização, como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabetico e ortográfico; segundo, a alfabetização deve se desenvolver num contexto de letramento, com o uso da leitura e da escrita em práticas sociais reais; terceiro, reconhecer que alfabetização e letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, demandando diferentes metodologias; quarto, é necessário rever e reformular a formação dos professores dos anos iniciais, tornando-os capazes de enfrentar o fracasso escolar.

Ao propor a necessária reinvenção da alfabetização, Soares (2004) provoca um debate muito sério e necessário sobre os radicalismos políticos e conceituais ao comparar diferentes teorias e afirma que separar os processos de alfabetização e de letramento seria um equívoco, pois, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente pela aquisição do sistema de escrita e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua falada e escrita.

2.1.3 Possibilidade de metodologias de alfabetização

Segundo Soares (2016, p. 16), a partir das últimas décadas do século XIX, observou-se, em nosso país, um movimento de alternância metodológica contínua onde métodos “tradicionalis” e “inovadores” revezavam-se na proposição de soluções para tentar resolver o crescente problema do analfabetismo no Brasil.

Cada “novo” método que surgia, geralmente, criticava e negava o anterior, apresentando-se como inovador, moderno, diferente, mas, muitas vezes, não passava de um método tradicional que retornava “renascido como novo”, ocasionando, assim, uma disputa em torno de qual seria o melhor método para alfabetizar nossas crianças: Qual dos inúmeros métodos de alfabetização seria o mais eficiente? Qual o método capaz de oferecer os melhores

resultados? Seria um dos métodos sintéticos? Um dos analíticos? Ou um método misto? Qual deles deveria ser adotado como padrão para fazer com que as crianças aprendessem a ler e a escrever de forma competente?

Segundo Morais (2012a, p. 21), tentar “ressuscitar” velhos métodos, sejam eles fônicos ou silábicos, como se fossem novidades ou ainda como se fossem a adequada solução para superarmos o fracasso de nossas escolas públicas em alfabetizar, seria um grande engano, uma vez que estes nada mais são do que “reedições de velhas cartilhas”.

Essa disputa em torno dos métodos e em torno do “como ensinar”, baseada na defesa (ou rejeição) de um método específico, arrastou-se durante anos em nosso país, como se a alfabetização fosse apenas uma “questão de método”, como se o método funcionasse como uma “varinha de mágica”, capaz de fazer com que todos os estudantes aprendessem a ler e a escrever, como se a alfabetização não fosse um processo, complexo e cheio de nuances (facetadas).

Até se entender que o processo de alfabetização não dependia apenas da escolha de um método de ensino a ser seguido pelo docente passaram-se muitos anos, até que, com o surgimento do “*construtivismo*”, ocorreu uma mudança radical nas concepções fundantes da área de alfabetização, visto que esse “novo” paradigma se opunha veementemente aos antigos “métodos”, sintéticos, analíticos e mistos, e às suas concepções limitadas.

Nessa nova perspectiva, as velhas práticas sofrem uma mudança radical e seu foco é transferido da ação docente, determinada por um método preconcebido, para uma prática pedagógica de estímulo, de acompanhamento e de orientação da aprendizagem, onde as especificidades de cada criança passam a ser consideradas e respeitadas, e, dessa forma, saímos da querela dos métodos analíticos versus os sintéticos para uma polarização em torno do método versus o processo de aquisição do conhecimento.

Essa mudança de paradigma representou uma “revolução conceitual” para a alfabetização, pois o foco educativo deixava de ser o professor e seu método de ensino, e passava a ser o estudante e seu “processo de aprendizagem”, tornando o método de alfabetização absolutamente irrelevante nessa nova perspectiva.

Alfabetizar sem seguir um determinado método de ensino parecia algo inconcebível para muitos professores naquele momento histórico do país, pois, durante séculos os professores sempre foram o centro do processo de ensino e de aprendizagem, os métodos de ensino chegavam mesmo a fazer parte da identidade de algumas escolas e agora os docentes eram convocados a repensar suas estratégias, a rever seus conceitos, seus métodos e metodologias sob pena de serem considerados ultrapassados, obsoletos, antiquados.

Porém, antes de avançarmos na discussão sobre métodos e metodologias, é importante esclarecer em que consiste cada um desses termos e porque optamos por adotar o termo “metodologias de alfabetização” em nossa proposta de trabalho.

Embora sejam parecidas e algumas vezes até tomadas como sinônimas, as palavras “método” e “metodologia” significam conceitos diferentes, e adotar essa ou aquela como opção implica em defender diferentes concepções. Mas, afinal, o que é método? O que é metodologia? Quais as diferenças e semelhanças entre esses conceitos? No que diferem e em que se aproximam? Essas são algumas das questões sobre as quais refletiremos a seguir.

Isabel Frade, no verbete “métodos e metodologias de alfabetização”, disponível no Glossário do CEALE, explica que, ao longo dos anos, diferentes significados têm sido associados ao termo “métodos de alfabetização”, e que este pode designar

[...] um método específico, como o silábico, o fônico, o global; um livro didático de alfabetização, proposto por algum autor; um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a um referencial teórico explícito ou único; um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico (Frade, 2014, s.p.).

E ainda sobre esse conceito, Soares (2016, p. 16) afirma que “[...] se entende por *método de alfabetização* um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”.

Dessa forma, a partir dessa concepção e considerando a complexidade que envolve o processo de alfabetização e suas diferentes facetas, entendemos que um único método não seria suficiente para, sozinho, dar conta de todas as minúcias que envolvem os processos de alfabetização e letramento de nossos estudantes; reduzir a complexidade do processo de alfabetização apenas a um método não seria algo possível, uma vez que cada método se mostra insuficiente em algum aspecto, seja linguístico, lexical, fonológico, pragmático, sintático, morfológico, grafofonêmico, psicológico, social etc.

Voltando ao verbete, “métodos e metodologias de alfabetização” (Glossário do CEALE), Frade também esclarece que

Os termos “metodologias” e/ou “didáticas da alfabetização” se referem a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer. Implicam decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de alfabetização e letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, às formas de avaliar,

sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino (Frade, 2014, s.p.).

Dito isso, julgamos necessário ratificar a diferença entre método e metodologia e esclarecer que uma vez que compreendemos método como “o caminho para chegar a algum lugar”, e metodologia como “a análise ou estudo desses caminhos”, optamos por adotar a ideia de “metodologias de alfabetização” ao invés de “métodos de alfabetização” em nossa proposta, visto que metodologia apresenta um conceito mais amplo, extrapolando procedimentos e/ou orientações a serem seguidas.

Os conceitos de método e metodologia de alfabetização podem ser relacionados com qualquer objetivo que tenhamos na vida, e, para melhor ilustrar a diferença entre ambos, tomaremos, como exemplo, um indivíduo que está acima do peso e deseja emagrecer. Existem vários caminhos (métodos) que podem ajudar esse indivíduo a atingir o seu objetivo: acompanhamento com um nutricionista, prática de exercícios físicos, dietas balanceadas, reeducação alimentar, uso de remédios naturais etc.

Cada um desses “caminhos para o emagrecimento” corresponderia a um método de alfabetização e esse “indivíduo”, que aqui representa o professor, poderia escolher fazer uso apenas de um ou de vários desses “caminhos” combinados. Dessa forma, quando esse sujeito começa a testar esses “caminhos” (métodos), analisando o processo de forma consciente, identificando procedimentos que oferecem melhores resultados, redirecionando estratégias e tomando decisões relacionadas ao “como fazer”, ele está, na verdade, aplicando a “metodologia”, que é o estudo do(s) método(s).

Ao utilizar metodologias de alfabetização o professor demonstra entender como o processo de alfabetização funciona e, a partir do conhecimento de seus estudantes, consegue traçar diferentes estratégias para ajudá-los a atingirem seus objetivos, tornando-se capaz de combinar as potencialidades dos diferentes métodos para obter resultados mais eficientes, afinal não existe apenas um caminho para se aprender, existem vários caminhos, várias formas de estudar, e isso precisa ser levado em conta no momento em que o docente planeja o seu fazer diário.

Nesse sentido, concordamos com Morais (2006, p. 11) quando afirma que “é preciso repensar nossas metodologias de alfabetização, [...] precisamos, sim, discutir metodologias de alfabetização, em lugar de ressuscitar a guerra dos métodos tradicionais de alfabetização”, pois sabemos que não são apenas os métodos que definem o aprendizado de uma criança, existem outros fatores que também contribuem para que elas aprendam de forma competente,

o que nos leva a crer que uma única estratégia metodológica poderá não valer para todos em uma mesma sala de aula.

As decisões metodológicas adotadas por professores sobre procedimentos de ensino, geralmente, são tomadas em função dos conteúdos de alfabetização que se quer ensinar e do conhecimento que esse professor possui sobre os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes; logo, reinventar a alfabetização, como propõe Soares, requer repensar a prática docente, revisitando o planejamento de ensino e criando estratégias capazes de tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa a cada dia.

Mas, como essa reinvenção da alfabetização acontece de fato na sala de aula? Qual o melhor caminho para a criança se apropriar dos sistemas de escrita e ortográfico e de suas relações? Como os saberes e a formação docente podem ajudar a construir esse processo?

Morais (2006) propõe em seu texto “concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos” quatro pontos de argumentação muito importantes ao construir sua reflexão sobre metodologias de alfabetização: 1. Métodos não são remédios miraculosos; 2. A simples vivência de práticas de leitura não leva o aprendiz ao domínio do SEA; 3. É necessário desenvolver metodologias de ensino que levem o aprendiz a, cotidianamente, refletir sobre as propriedades do SEA e, progressivamente, aprender e automatizar suas convenções; 4. O ideal é que alfabetizar e letrar ocorram ao mesmo tempo e em eventos de letramento reais.

Assim, as metodologias de alfabetização devem possibilitar, por exemplo, que as crianças não só convivam em um ambiente alfabetizador, um ambiente letrado, de convívio com a língua escrita em situações reais, com portadores reais, com livros, jornais, revistas, mas que também possam refletir sobre essa escrita, seus usos e finalidades, sobre como ela pode ser empregada em situações reais, do seu dia a dia, no contexto em que ela vive, na sociedade na qual estão inseridas é fundamental.

E, paralelamente, também é necessário formar o professor para que ele trabalhe de forma integrada, planejando atividades de forma sistemática e sequencial, respeitando as especificidades dos processos de alfabetização e de letramento. É necessário que ele possa aperfeiçoar continuamente sua formação inicial, que se mantenha atualizado sobre as mudanças nas concepções e conceitos, é fundamental que possa trocar experiências com seus pares, mantendo-se receptivo à mudança e às inovações de seu tempo. A esse respeito, Soares (2003) propõe:

É a isso que eu chamo da especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – "a vaca voa, ivo viu a uva" –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita (Soares, 2003, p. 19).

Resgatar a especificidade da alfabetização implica, ainda, refletir sobre a importância da formação continuada docente para esse processo, uma vez que caberá ao professor a tarefa de decidir sobre as estratégias e táticas a serem utilizadas em sala de aula, decidir sobre as metodologias a serem adotadas na condução de uma prática diferenciada. Então, a questão que nos parece indispensável é que o professor consiga associar as duas coisas, a alfabetização e o letramento, simultaneamente, visto que são processos intrínsecos e indissociáveis.

2.2 Práticas e saberes docentes no Ciclo de Alfabetização

Nesta seção, apresentaremos uma reflexão sobre os saberes docentes no Ciclo de Alfabetização, ponderando sobre como a prática e os saberes construídos pelos professores, ao longo de sua carreira profissional, influenciam na construção das vivências pedagógicas diárias em sala de aula.

Assim, esta seção está dividida em três partes que trazem discussões sobre o que são os saberes docentes e como os professores constroem os conhecimentos, necessários para ensinar, que utilizam em sua prática na sala de aula (1.2.1); a construção do cotidiano e sobre como cada professor faz uso das estratégias postas para construir suas próprias táticas; refletindo sobre o papel dos professores como produtores de práticas e conhecimentos e não como meros consumidores passivos de estratégias postas (1.2..2); apresenta uma reflexão sobre o perfil do professor alfabetizador, a importância de seu papel e sobre a especificidade de sua prática que tem como desafio desenvolver atividades sistemáticas significativas para a alfabetização (1.2.3).

As novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos definem o Ciclo de Alfabetização como sendo o período constituído pelos três anos iniciais do Ensino Fundamental e definem ainda que esse período não deve ser passível de interrupção. Essa etapa da formação escolar é tão importante para o processo de construção do conhecimento dos estudantes que o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomenda que os professores

dessas turmas “adotem formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas” (Brasil, 2010).

Torna-se necessário, então, que a alfabetização e o letramento dos estudantes aconteçam ainda nessa etapa, para que eles possam avançar na construção de novos conhecimentos nas etapas seguintes, o que se configura em um grande desafio lançado aos professores alfabetizadores e, o “como fazer isso acontecer na prática?” é a questão sobre a qual nos deteremos nessa seção.

2.2.1 Saberes e práticas docentes: discussões teóricas

Para que o professor consiga desenvolver seu trabalho da melhor forma possível, é necessário, dentre outras coisas, que ele busque novos conhecimentos que o ajudem a planejar melhor as atividades propostas em sala de aula e o conjunto de saberes construídos por este profissional ao longo dos anos, também, será decisivo para que ele consiga inovar em sua prática, sobretudo no Ciclo de Alfabetização.

Mas, como são construídos os saberes docentes? De que forma os professores constroem o conhecimento que partilham com seus estudantes? E, além disso, como o professor constrói os saberes que são necessários para ensinar o que os estudantes precisam aprender? De onde vêm os saberes docentes?

Para Tardif (2013, p. 12), o saber é social, uma vez que “é partilhado por todo um grupo de agentes que possuem formação, de certa forma, comum; é social porque repousa sobre um sistema que vem garantir sua legitimidade e orientar sua aplicação e, finalmente, porque seus próprios objetos são objetos sociais”. Porém, sabemos que o saber é algo que está em constante construção, e que ele evolui com o tempo e com as mudanças sociais, então, aquilo que era bom ontem pode não ser, necessariamente, bom hoje, e vice-versa.

Quanto aos saberes docentes, podemos afirmar que o professor constrói seus saberes adaptando-os ao longo de sua carreira, e, mais especificamente, que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho, ou seja, aprende a ensinar ensinando. Ao longo dos anos, ele interioriza regras de ação, estratégias e modos de agir que se tornam parte de sua consciência prática, adquirindo, assim, segundo Tardif, uma *expertise* própria, fundamentada em suas vivências e experiências em sala de aula, que lhe outorgam autoridade em sua prática diária.

É no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de

confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (Tardif, 2013, p. 51).

Segundo Tardif (2013), os saberes docentes são o somatório de tudo o que o professor aprendeu ao longo da vida, o que aprendeu na academia, juntamente com o que aprendeu ao longo dos anos em sua prática, com o que aprendeu a partir da troca de experiências com seus colegas, com o que ele aprendeu nas especializações, mestrado ou doutorado que realizou, com o que ele aprendeu olhando os outros fazerem, com o que ele aprendeu com os documentos oficiais como a Política de Ensino da Rede, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares, com o que aprendeu ou redescobriu nas formações continuadas etc.; assim, seus saberes são os constructos de uma vida, pautados em suas experiências e vivências ao longo dos anos.

O autor define o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da:

- **Formação profissional:** saberes transmitidos pelas instituições de formação inicial ou contínua de professores que se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem.
- **Os saberes disciplinares:** são saberes dos diversos campos do conhecimento, saberes que se encontram hoje integrados nas instituições de ensino, sob a forma de disciplinas e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
- **Os saberes curriculares:** estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.
- **Os saberes experienciais:** são saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio que os professores desenvolvem no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

O professor, seja ele experiente ou principiante, possui um ‘roteiro original’ que lhe diz como deve ser um professor, como ele deve agir, como ele deve planejar e conduzir sua prática diária, mas esse roteiro geral vai sendo modelado, adaptado, modificado a partir das trajetórias de cada professor, a partir de suas experiências e, também, pelas condições de trabalho com as quais se depara no ambiente escolar, ou seja, a partir de sua realidade.

Embora, no campo dos saberes, os professores ocupem uma posição estratégica para o desenvolvimento de qualquer sociedade, visto que sua função lhes outorga a condição de mediadores de aprendizagens, formadores de opinião, fomentadores do conhecimento, artífices do saber escolarizado e, talvez, por isso mesmo, quase sempre, esses profissionais estejam no centro de disputas de poder, percebemos que sua profissão nem sempre é reconhecida pela sociedade, tão pouco, valorizada. A violência nas escolas, os baixos salários e as condições de trabalho, muitas vezes, precárias e até insalubres são alguns dos agravantes a que estão submetidos e que acabam por contribuir para a desvalorização dessa profissão tão fundamental.

Professores são mediadores no processo de construção do conhecimento; através dos saberes que aprendem em sua jornada profissional, conseguem desenvolver estratégias e criar táticas para que a aprendizagem dos estudantes se dê da melhor forma possível, pois, o conhecimento é matéria prima para o seu trabalho, e assim, a relação dos professores com os saberes não se reduz à mera função de ‘transmissores de conhecimentos’, pois sua prática integra diferentes saberes, com os quais esses professores mantêm diferentes relações, assim, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2013, p. 36).

Autores como Maurice Tardif (2013), Anne Marie Chartier (2000), Michel de Certeau (1998), Magda Soares (2016), Jefferson Mainardes (2021), dentre outros, partem de uma mesma perspectiva que diz que o professor não é “mero reproduutor de teorias”, mas ao contrário, ele é construtor de sua própria ação e a prática dele se constrói a cada dia, na troca com seus pares, na mistura de saberes e muito mais, e principalmente na sua capacidade de refazer o que ele aprendeu, e fazer “do jeito dele”.

As práticas docentes também estão repletas de ‘automatismos’ diários, ou seja, aquilo que o professor faz, muitas vezes, ‘sem nem pensar direito’; esses automatismos manifestam-se em ‘experiências de vida’ a partir daquilo que esse professor experienciou ou produziu ao longo de sua história; assim, as práticas docentes produzem reflexões sobre suas ações, permitindo que o professor analise sua prática e avalie: O que está dando certo? O que ainda

precisa ser ajustado? O que pode ser feito de outra forma? E, assim, as práticas docentes produzem ‘memórias’.

Para Tardif (2013), essas manifestações que vêm da prática docente caracterizam o agir do professor, e muito mais que o seu ‘agir’, elas caracterizam o seu ‘ser’, caracterizam quem ele ‘é’. O autor afirma ainda que o saber do professor gera a prática docente dele, e essa prática docente valida o seu saber, e esse saber, uma vez validado, se manifesta de diversas formas, e essas manifestações do saber, através da prática, caracterizam a forma do professor agir e, muito mais do que isso, caracterizam quem ele é.

Quando o professor consegue refletir sobre sua própria prática, planejando-a, reorganizando-a, revisitando-a e construindo-a continuamente, então ele consegue chegar a valores e princípios que extrapolam o conteúdo, que extrapolam o conhecimento puro e simples, e adotam uma prática diferenciada, empática, preocupada com a aprendizagem dos estudantes.

Considerando o quanto o papel do professor é fundamental para a construção do conhecimento pelos estudantes e o quanto a sua formação interfere, essencialmente, nesse processo, convém uma breve reflexão sobre a proposta para a formação de professores dos anos iniciais e formação continuada que foi construída pelo Governo Federal e apresentada em 2019, a qual tem como carro chefe a BNC-Formação (Resolução nº 02/2019) e a BNC-Formação Continuada (Resolução nº 01/2020).

Esses documentos têm despertado debates acirrados, e, para nós, representam uma ameaça à carreira docente, pois desconsideram o professor como sujeito ativo de seu fazer pedagógico, desconsideram que o mesmo reflete sobre sua prática, analisando-a e reconstruindo-a da forma que melhor lhe aprovou, e nela intervém incessantemente; esses documentos desconsideram, ainda, a especificidade da prática docente, o que nos faz pensar na necessidade urgente de revisão dessa proposta e na necessidade de sua reestruturação para que possamos avançar na educação e alfabetização de nossos estudantes.

Sem querer nos deter na questão da formação docente, visto não ser esse o foco de nossa pesquisa, não podemos, porém, deixar de registrar nossa crítica à BNC-Formação e à BNC-Formação Continuada, uma vez que acreditamos que a formação de professores é fundamental para a construção de uma educação de qualidade em qualquer país; mas que isso, a formação dos professores tanto pode servir para garantir a reprodução e manutenção do modelo educacional vigente, quanto para promover as, tão esperadas, mudanças significativas na consecução de novas realidades.

Portanto, acreditamos piamente que a formação docente é um ponto chave para consolidar mudanças ou permanências, para transformar ou para conservar, para criar ou reproduzir, dependendo da forma como sejam conduzidas pelas políticas públicas vigentes em cada época.

2.2.2 Construção das boas práticas de alfabetização no cotidiano

Atualmente, é cada vez mais comum assistirmos a um telejornal e vermos reportagens sobre os baixos índices de aprendizagem alcançados por estudantes em avaliações externas, sobre greves de professores, sobre vandalismos e brigas entre estudantes, ou ainda, assistirmos no noticiário policial uma reportagem sobre assassinatos em escolas.

Infelizmente, a impressão que temos é que a educação só aparece nos noticiários quando a notícia é ruim, lançando uma cortina de fumaça sobre as coisas boas que acontecem dentro das escolas, ou ainda passando a falsa impressão de que as boas práticas não existem nesse ambiente, o que não é verdade!

Em meio a todo o “caos” social no qual a escola está inserida e por trás de uma sociedade na qual alguns valores e princípios se mostram corrompidos, ainda existem boas práticas acontecendo em milhares de nossas escolas; práticas que trazem esperança em dias melhores, práticas que oferecem aos nossos estudantes uma opção, uma escolha; práticas que se destacam por seu caráter inovador e transformador, deixando claro que a educação está, sim, cheia de pequenas histórias maravilhosas e positivas que merecem ser contadas. Mas, afinal, o que é uma boa prática educacional? Quais as suas características? Como elas se constroem? Por que devemos cultivá-las? Essas são algumas das questões sobre as quais refletiremos ao longo dessa seção.

Que a prática docente desenvolvida em sala de aula faz toda a diferença para a aprendizagem dos estudantes, disso ninguém tem dúvidas, mas, as “boas” práticas, ao contrário das “triviais”, marcam, de forma única, a vida e a história de cada aprendiz, produzindo memórias e afetos que estes levam consigo para a vida inteira e, por isso, dentre outras razões, optamos, em nossa pesquisa, por evitar o que Morais (2012b, p. 556) chama de “radiografia do caos” e nos dedicamos a dar ênfase às práticas que produzem resultados significativos, práticas que auxiliam os estudantes na construção de suas aprendizagens de forma mais eficiente.

Dessa forma, optamos por evitar o discurso fatalista que apenas evidencia os aspectos negativos dos espaços educacionais e, muitas vezes, se esquece de mostrar que as escolas,

sobretudo as escolas públicas, são ambientes onde se constrói educação de qualidade, um espaço onde os estudantes são valorizados, independentemente do seu contexto social ou de sua origem.

É importante lembrar que o que é concebido como uma “boa prática” muda com o passar do tempo, revelando um conjunto de valores e princípios vigentes em cada sociedade em um determinado período. Dessa forma, as concepções sobre, por exemplo, o que é aprender ou sobre o que é ensinar, sobre o papel da escola, do professor e do estudante, sobre o que é relevante (ou não), dentre outros, pode ser completamente diferente a depender de cada momento histórico e cultural de cada sociedade.

Ainda problematizando sobre isso, também é importante lembrar que subjacente a esse conjunto de princípios e valores há uma concepção posta, e essa, por sua vez, influencia diretamente os diferentes aspectos da vida em sociedade; influencia, por exemplo, a tomada de decisões, a construção das práticas no dia a dia, as escolhas pedagógicas e muito mais. Assim, o que era considerado bom há 10 ou 20 anos pode não ser tão bom nos dias de hoje, visto que as sociedades, seus conceitos e concepções mudam com o tempo.

Segundo Rocha (2017), o termo “boa prática” é a tradução do inglês *best practice*, termo que se consagrou na teoria da gestão de empresas e da administração pública (cf. Oxford English Dictionary); é uma expressão que se fixou em português há mais de uma década e que tem atualmente registro dicionarístico como:

Conjunto das técnicas, processos, procedimentos e atividades identificados, utilizados, comprovados e reconhecidos por diversas organizações, em determinada área do saber, como sendo os melhores quanto ao mérito, eficácia e sucesso alcançados pela sua aplicação na realização de uma tarefa (Rocha, 2017, s.p.).

Considerando que as boas práticas advêm de experiências pedagógicas bem-sucedidas, tomaremos as mesmas como sinônimas às “práticas sistemáticas significativas”, que, segundo Mainardes (2021, p. 77),

[...] são ações planejadas pelo/a professor/a com o objetivo de propor situações de ensino mais estruturadas, sistemáticas, sequenciadas, as quais são retomadas de formas variadas. De modo mais objetivo, significa ensinar com método [Expressão utilizada por Magda Soares, a qual é contextualizada e problematizada no livro Alfabetização: a questão dos métodos (Soares, 2016)], ou melhor, de forma mais estruturada, em busca de combinar, de forma consciente, as situações de ensino planejadas com múltiplas e variadas formas de participação ativa e de iniciativas das crianças.

Ainda segundo o autor, a aprendizagem significativa baseia-se, especialmente, no princípio de que as aprendizagens são construídas através de processos que se dão de forma não espontânea e por isso mesmo a mediação do professor se torna essencial para que a aprendizagem efetiva e significativa ocorra. Mainardes (2021, p. 77) explica ainda que o adjetivo significativas deseja indicar que “tais práticas necessitam ‘fazer sentido’ para as crianças e que estas ora são coletivas, voltadas à classe como um todo, ora propostas para grupos ou para alunos/as individualmente, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem” e lista como características dessas práticas:

- a) **Intencionalidade:** as práticas sistemáticas significativas objetivam garantir uma melhor aprendizagem para todos/as os alunos/as;
- b) **Significado:** as práticas sistemáticas significativas necessitam ser relevantes e fazer sentido para os/as alunos/as;
- c) **Mediação:** o/a professora/a assume seu papel de mediador/a e, ao mesmo tempo, cria situações interativas, partilhadas e de cooperação entre os/as alunos/as;
- d) **Avaliação permanente:** o/a professora/a analisa se as práticas planejadas estão efetivamente promovendo a aprendizagem;
- e) **Reciprocidade:** o/a professora/a observa atentamente as respostas e as reações dos/as alunos/as diante das atividades propostas;
- f) **Diferenciação:** as práticas sistemáticas significativas envolvem situações de ensino coletivas, para pequenos grupos, e individuais;
- g) **Afetividade:** as práticas sistemáticas com mediação individualizada adquirem uma dimensão afetiva-cognitiva essencial para aprendizagem, principalmente de crianças que necessitam de mais tempo e apoio para a aprendizagem;
- h) **Dialogicidade:** as crianças têm muito a dizer. É importante que a sala de aula seja um espaço rico de interações, diálogo, espaço de produção de sentidos;
- i) **Modulação:** as práticas sistemáticas envolvem as atividades propostas pelo/a professor/a, mas estas necessitam garantir espaços da iniciativa das crianças, interações ricas e variadas, oportunidades de diálogo e produção de sentidos;
- j) **Continuidade:** as práticas são retomadas e ampliadas.

Cientes de que a prática docente é fundamentada em saberes que o professor vai construindo ao longo de sua vida e de sua carreira profissional, restam-nos ainda algumas inquietações; por exemplo: como se dá a construção dessa prática docente? O que exatamente lhe dá sustentação? Como os professores decidem sobre o que ensinar e quando ensinar? Como o professor sabe que estratégias ou táticas utilizar no cotidiano da sala de aula?

Muitos são os estudos sobre as estratégias e táticas utilizadas por professores nas práticas cotidianas desenvolvidas em sala de aula, pois, por diferentes razões, essa temática desperta o interesse e a curiosidade de pesquisadores em diversas partes do mundo, não só por sua complexidade, mas também pela riqueza de dados que revela a cada nova pesquisa concluída.

Para Certeau (1998), historiador e erudito francês, a construção do cotidiano é algo muito dinâmico, onde cada professor faz uso das estratégias de que dispõe para, a partir delas, construir suas próprias táticas. Certeau define o cotidiano como sendo “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilhar)”, o cotidiano é tecido pelo “homem ordinário”, ou seja, pelo “homem comum”, que atua como sujeito capaz de inventar e reinventar seu fazer diário (Certeau, 1998, p. 61).

Partindo desse princípio, e tomando a sala de aula como lugar de atuação, compreendemos que os professores, como sujeitos de sua ação, não são, nem poderiam ser, consumidores passivos de estratégias postas; eles são, na realidade, produtores de práticas e conhecimentos e a língua, segundo Certeau (1998), é o eixo condutor das interações que permeiam as relações entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Certeau (1998, p. 99) define **estratégia** como “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças 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”. Dessa maneira, a estratégia é institucionalizada e praticada pelo sujeito de poder que opera de maneira calculista, uma vez que o poder permite esse cálculo.

Já o conceito de **tática**, segundo o autor, envolve a ideia de “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro” (Certeau, 1998, p. 100).

Assim sendo, “a tática é a arte do fraco”, segundo o autor, ou seja, aquele que não possui poder, mas que nem por isso deixa de exercer sua arte diante daquilo que lhe é imposto. Além disso, a tática ocorre de maneira a aproveitar cada brecha que encontra no sistema. “Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (Certeau, 1998, p. 100).

Ao receber, por exemplo, os livros didáticos da turma, o professor pode escolher usar completamente cada um seguindo, rigorosamente, as orientações do manual do professor, conforme a estratégia posta; mas ele também pode, valendo-se de diferentes táticas, usar apenas uma parte das atividades apresentadas nesses livros; pode, ainda, usar capítulos e

atividades específicas; pode complementar as atividades dos livros com outros recursos em sala, ou, simplesmente, não usar nenhum desses livros, utilizando-se, assim, de diferentes táticas. A tática é a arte que regula a estratégia e o professor usa-a para criar novas práticas, mais adequadas à realidade da turma, mais próximas a uma demanda específica.

Chartier (2010), por sua vez, agrupa a essa discussão conceitos basilares que ajudam a compreender como professores constroem suas práticas e como suas experiências influenciam seu fazer pedagógico. Questionada se um professor seria capaz de alfabetizar somente com base na experiência, a autora cita as normalistas do século XX, que ensinaram milhares de crianças apenas com base nos “saberes da ação”, mas, em seguida, afirma que, hoje, é indispensável dominar conhecimentos teóricos, pois, “por meio deles, os professores adquirem a capacidade de análise que lhes permite discutir a própria ação” (Chartier, 2010, p. 2)

É no dia a dia da sala de aula, diante da heterogeneidade de suas turmas, diante da diversidade de saberes e contextos presentes nas diferentes salas, que os professores mobilizam diversos saberes científicos e, sobretudo, saberes da ação, para fundamentar sua prática pedagógica, para orientar cada atividade proposta e subsidiar a construção do conhecimento pelos estudantes. Mas, embora saibamos que os saberes científicos e os saberes da ação estejam intrinsecamente interligados, percebemos que eles guardam especificidades que não podem ser tomadas como sinônimas ou hierárquicas, como destaca Chartier (2010, p. 13):

[...] Saberes e teorias não são coisas idênticas. Constatô que os professores se servem de um número considerável de ‘saberes científicos’ em suas salas de aula, mas eles nem sempre têm consciência disso, porque certos saberes já pertencem tanto a suas categorias de pensamento e de sua cultura escolar que eles os utilizam como se fossem realidades naturais.

Tentar manter o equilíbrio entre saberes e teorias é fundamental à prática de qualquer docente; procurar manter sempre a coerência teórica e pragmática possibilita propor estratégias e táticas mais adequadas à realidade da sala de aula. É verdade que o professor nem sempre apresentará coerência teórica em seu fazer diário, mas, sempre que possível, esse fará uso da coerência pragmática, o que pode causar uma certa confusão para um observador desatento de sua prática.

A prioridade do professor será, sempre, propor atividades necessárias à aprendizagem dos estudantes, atividades que os ajudem a consolidar seus conhecimentos, preenchendo as

lacunas remanescentes, mesmo que para isso, por exemplo, um professor dito “construtivista” precise, vez por outra, usar estratégias consideradas “tradicionalis” em sua prática.

Ao consumir apenas os saberes que são úteis em seus cotidianos, os professores revelam que “os conceitos científicos não são utilizáveis na sala de aula pelo simples fato de serem ‘científicos’, mas que sua recepção depende dos contextos escolares serem mais ou menos favoráveis” (Chartier, 2010, p. 14).

O que acontece, por exemplo, quando um estudante se engana durante uma leitura em voz alta na sala de aula? Como o professor reage? Corrige-o severamente ou o faz refletir sobre o seu engano? E quando a criança escreve uma palavra com um erro de ortografia? Como o professor reage? Ao analisarmos a prática docente é possível perceber que as diferentes atitudes ao longo da aula constituem-se em um gesto prático, sem conhecimento, que permite, melhor do que o discurso, caracterizar as escolhas didáticas praticadas pelo professor, e ainda identificar em qual metodologia ele se inscreve.

2.2.3 Planejamento e organização do ensino da leitura e da escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s), os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos constituem o chamado Ciclo de Alfabetização, que deve ser considerado como um ciclo sequencial não passível de interrupção, ou seja, onde não haverá “reprovação”, uma vez que essa etapa da escolarização está voltada para ampliação das oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas de todos os seus estudantes.

A partir de 2006, em virtude da Lei nº 11.274, o Ensino Fundamental passou a receber crianças de seis anos no primeiro ano, muitas oriundas do lar e sem vivência escolar anterior; nesses casos, as escolas precisaram trabalhar necessidades e objetivos antes restritos à Educação Infantil além de garantir o acesso qualificado deles ao mundo da leitura e escrita, como previsto nessa etapa escolar.

Assim, professores alfabetizadores precisaram adaptar-se ao novo contexto, buscando novas formas de atuação; era preciso repensar a função da escola e o sentido das práticas avaliativas; era preciso rever conteúdos, repensar o trabalho pedagógico e a própria organização escolar. Inserir cada uma dessas crianças, da forma mais qualificada possível, na cultura escrita e na organização escolar, garantindo a sua plena alfabetização ao final do Ciclo de Alfabetização era o desafio: como fazer isso?

Como cada professor escolhe ou define as metodologias que usa em sala? Como consegue determinar a melhor estratégia para ensinar uma criança a ler e escrever? Como faz para estimular o gosto pela leitura?

O planejamento pedagógico é uma ferramenta que possibilita ao docente planejar e sistematizar sua prática diária; ele é fundamental para que os objetivos e aprendizagens sejam alcançados com eficiência, pois permite ao docente prever situações possíveis em sala de aula e, dessa forma, elaborar estratégias de ação em cada caso. Mas, para que o planejamento seja um sucesso, é fundamental conhecer os estudantes, saber quais conhecimentos já dominam para assim poder determinar o que ainda precisam aprender, e, nesse processo, a Avaliação Diagnóstica ou Sondagem Inicial traz para o professor as informações que ele precisa para planejar suas aulas.

Na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), os estudantes são submetidos a duas avaliações iniciais que têm como objetivo identificar os níveis de escrita de cada estudante da Rede: a Sondagem Inicial (avaliação interna) e a Avaliação Diagnóstica_SAERE (avaliação externa), ambas aplicadas em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, nos primeiros meses do ano letivo, conforme calendário da Secretaria de Educação.

A Sondagem Inicial, avaliação interna orientada pelo Programa Primeiras Letras e divulgada através do Ofício Circular nº 33/2023, no dia 02 de março de 2023, segundo documento anexo ao referido ofício circular, é um “documento diagnóstico para identificar a hipótese de escrita de cada estudante por meio da escrita de uma lista de palavras e uma frase, ditadas pelo(a) professor(a), evidenciando os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA)”.

Essa Sondagem Inicial destina-se a turmas específicas, turmas da Educação Infantil, do Ciclo de Alfabetização e Correção de Fluxo-Alfabetização e é realizada pelos professores seguindo as orientações do Manual Orientações para Aplicação, enviado anexo ao ofício circular 33; os dados dessa diagnose inicial foram compilados, por cada professor, em um formulário eletrônico e enviados para a Gerência do Programa de Alfabetização da Rede para processamento desses dados e retorno das informações e orientações através de Relatório devolvido às escolas através dos coordenadores pedagógicos e/ou equipe gestora, para que, junto com a equipe pedagógica, pudessem traçar ações a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo para ajudar os estudantes a avançar em seu processo de aprendizagem.

Através da aplicação desse instrumento inicial, os professores puderam não somente identificar os conhecimentos que cada estudante já dominava, mas, também, traçar o **PERFIL**

INICIAL de cada turma; só então passaram à elaboração de seus planejamentos, buscando as melhores estratégias de ensino no processo de alfabetização.

O segundo instrumento de sondagem é a AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Recife (SAERE), que se diferencia da anterior por ser um instrumento de larga escala, ou seja, aplica-se a todas as turmas do 1º ao 9º ano, na Rede Municipal de Ensino do Recife.

De acordo com informações disponíveis no Portal da Educação do Recife,

Por meio da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, a Secretaria de Educação do Recife lançou, na quarta-feira 13 de abril de 2022, no Teatro Guararapes, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Recife (SAERE), em convênio com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CaED/UFJF), em Minas Gerais. O lançamento foi realizado durante o 6º Seminário Recife: Escola? Presente!

O Saere, que será aplicado do 1º ao 9º ano, envolvendo cerca de 65 mil estudantes, tem como principal propósito utilizar a avaliação como instrumento de intervenção na Rede Municipal do Recife, desempenhando ações ao longo de 2022 que consistem em avaliações formativas, atividades digitais, seminário de compartilhamento de resultados e o desenvolvimento profissional. O instrumento funcionará como um indicador que apontará quais são as intervenções que cada professor vai precisar realizar com seus alunos, tendo um olhar individual das necessidades de cada um (Recife, 2022).

Através da aplicação desse instrumento de Avaliação Diagnóstica, a Rede municipal de Ensino do Recife consegue traçar um perfil dos estudantes do Ensino Fundamental, identificando fragilidades e potencialidades a partir do desempenho alcançado pelos mesmos; identifica, por exemplo, indicadores e habilidades que precisam ser melhor trabalhados por turma, por escola e por RPA. Os relatórios e gráficos construídos a partir dessa avaliação são discutidos e analisados nas reuniões mensais de coordenadores pedagógicos e nas reuniões de gestores escolares, onde a equipe da Secretaria de Educação orienta e propõe sugestões de estratégias a serem desenvolvidas nas escolas ao longo do ano, a partir dos resultados obtidos.

Acreditamos que, em qualquer tarefa, identificar o ponto de partida é essencial para chegar aonde se quer, e nesse caso, especificamente, conhecer os níveis de leitura, os níveis de escrita e os conhecimentos que os estudantes já dominam é essencial para definir as estratégias que os ajudarão a avançar na construção de novos conhecimentos. Dessa forma, acreditamos que a avaliação diagnóstica possibilita uma intervenção pedagógica mais eficiente, pois o professor poderá interferir no processo de desenvolvimento de um aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem através de estratégias e abordagens educacionais que possibilitem ao aluno construir o conhecimento de forma diferenciada.

Sabemos que a aprendizagem não se dá num mesmo ritmo, nem da mesma forma para todos os estudantes de uma turma e que eles não percorrem exatamente os mesmos caminhos em seu processo de aprendizagem. Cada criança, em uma sala de aula, possui seu próprio conjunto de conhecimentos construídos antes mesmo do ingresso à escola, e esse conjunto de conhecimentos é único, mas não uniforme.

Nas turmas do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, por exemplo, alguns estudantes chegam à sala de aula conhecendo as letras e sabendo nomeá-las; outros mal conseguem segurar o lápis, não reconhecem letras, nem as relacionam, ainda, a qualquer tipo de som; outros utilizam rabiscos ou desenhos para escrever o “nome das coisas”, e é em meio a toda essa heterogeneidade que o professor alfabetizador precisa atuar, mobilizando seus saberes docentes na construção de uma prática pedagógica diversificada.

Mas, quais os saberes que um professor alfabetizador precisa dominar para exercer suas funções? Quais os saberes necessários ao desenvolvimento de boas práticas em sala de aula?

A esse respeito, Leal (2005) afirma que todo professor alfabetizador deveria saber: (1) o que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento; (2) o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética; (3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram e consequentemente o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética; (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam; (5) os tipos de intervenção didática utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos (Leal, 2005, p. 90).

Esses são alguns dos conhecimentos essenciais para que o professor possa refletir sobre sua prática e saber como encaminhar as situações do cotidiano, colocando em prática diferentes estratégias e táticas para atingir seus objetivos, pois o cotidiano de uma sala não pode ser estático, engessado e descontextualizado; ao contrário, precisa ser dinâmico, desafiador e contextualizado. Silva (2018, p. 61) afirma que a Teoria da Fabricação do Cotidiano compreende o cotidiano como “o local onde se formalizariam as práticas sociais e que sofreria influências exteriores. Assim, essas relações sociais seriam formadas por práticas fabricadas a partir das diversas atividades da vida cotidiana, produzidas e recriadas pelos sujeitos”.

Certeau (1998, p. 99) também apresenta as estratégias e táticas como práticas de resistência, no âmbito do consumo dos bens culturais e dos diversos usos que as pessoas fazem deles. Para o autor, “a estratégia possui um lugar próprio, manifestando-se fisicamente por esses lugares de operação, a fim de expressar ou sancionar a ordem dominante,

constituindo-se como uma autoridade”; já a tática, para esse autor, por não possuir um lugar próprio, “age dentro do campo do inimigo, permitindo ações rápidas que visam responder a necessidades dinâmicas, operando na ordem do contingente, do fragmentário, sendo capaz de responder a uma necessidade de maneira ágil e flexível”.

Silva (2020, p. 5-6) complementa esse pensamento ao afirmar “Chartier (2007) anuciou que os professores constroem suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber”; porém, somente a partir de suas considerações, determinam o que é possível e pertinente a ser feito em sala de aula; não são meros reprodutores de conteúdos, que aplicam, sem questionamentos ou reflexão, as prescrições oficiais contidas nas propostas curriculares e nos livros didáticos.

E como o professor pode, então, desenvolver práticas sistemáticas significativas na alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Iniciando por entender o conceito de “práticas significativas ou boas práticas”, o qual Mainardes (2021) define como “ações planejadas” pelo/a professor/a com o objetivo de propor situações de ensino mais estruturadas, sistemáticas, sequenciadas, as quais são retomadas de formas variadas, ou seja, ensinar com método.

O adjetivo “significativas” deseja indicar que tais práticas necessitam “fazer sentido” para as crianças e que estas ora são coletivas, voltadas à classe como um todo, ora propostas para grupos ou para alunos/as individualmente, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem (Mainardes, 2021, p. 77).

Identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo de forma harmoniosa e objetiva, fazendo a diagnose inicial, dispondo de diferentes estratégias didáticas e atividades para cada um deles, dosando e alternando atividades em grande grupo, atividades individuais, atividades em pequenos grupos e atividades em que eles mesmos possam intermediar as interações monitorados pelo professor(a) são algumas das possibilidades apresentadas por Leal (2005).

Assim, reiterando o objetivo geral desta pesquisa de analisar as orientações e práticas de leitura e de escrita no Programa Primeiras Letras para identificar a concepção de alfabetização e os princípios didáticos subjacentes a ele, nas turmas do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino do Recife, compreendemos que as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exige formas diferenciadas de ação pedagógica; que é necessário buscar o equilíbrio entre as práticas de alfabetização e letramento, promovendo a conciliação entre ambas utilizando estratégias e táticas diferenciadas no planejamento de atividades sistemáticas; compreendemos, ainda, que um método sozinho não é suficiente para

dar conta das múltiplas facetas que envolvem a alfabetização e o letramento e que respeitar as especificidades de cada uma delas é essencial para a alfabetização dos estudantes.

2.3 Políticas públicas para a educação e os programas e projetos para o Ciclo de Alfabetização

Nesta seção, apresentaremos uma reflexão sobre políticas públicas de educação, sobretudo as de alfabetização, e seus impactos para a educação brasileira, destacando o Plano Nacional de Educação (PNE), como documento orientador das ações na área educacional no país, sua origem e seu papel nesse processo. Nesta seção, refletiremos sobre alguns programas e projetos advindos de políticas públicas e que foram implementados, nos últimos anos, no Estado de Pernambuco e, sobretudo, na cidade do Recife, cidade que se destaca na região por seu protagonismo educacional.

Compreender, então, os diferentes momentos históricos da educação no país e as relações que esses momentos estabeleceram com seus contextualizadores é fundamental para avançar no entendimento de como se deram as diferentes propostas de intervenções através desses programas e como estes impactaram os diferentes contextos sociais, sobretudo no que diz respeito à questão da alfabetização.

E, embora as políticas públicas não sejam, especificamente, o foco de nossa pesquisa, se faz necessário esclarecer o conceito de políticas públicas e como elas podem influenciar as práticas docentes desenvolvidas em sala de aula.

Segundo publicação de Macêdo (2018), no site da Assembleia Legislativa de Sergipe (ALESE), “políticas públicas são ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis”.fv

Ainda segundo a autora, essas medidas e programas são criados com o propósito de garantir o bem-estar da população e o planejamento, a criação e a execução dessas políticas é um trabalho feito em conjunto dos três Poderes que formam o Estado, assim, elas são fundamentais e decisivas na garantia dos direitos básicos da população e, no caso da educação, são materializadas através de programas e projetos orientados pelo Plano Nacional da Educação (PNE), que cumpre a importante função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e

superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação.

As políticas públicas pensadas para a educação e detalhadas no PNE se refletem sobretudo na escola, quer direta ou indiretamente, pois é ali que a realidade que precisa ser atingida se revela de forma mais latente. A ideia de criação de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional tornou-se inevitável com o surgimento da República e o "Manifesto dos Pioneiros da Educação" (1932) deu início ao longo e lento processo de sua criação.

Quando, de fato, foi elaborado o primeiro Plano Nacional com esse objetivo, em 1962, ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, e com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional, de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação.

O então Plano Nacional de Educação (PNE) contemplava o todo das prescrições em vigor e atendia a uma longa aspiração dos educadores, reafirmando os históricos e essenciais compromissos republicanos com a educação do povo brasileiro e, após sua aprovação, ele deveria se desdobrar em planos estaduais e municipais, que, contemplando as especificidades de cada estado e de cada região, permitiriam a integração e a continuidade das políticas educacionais no Brasil.

Assim, o PNE torna-se não só um importante documento regulador e norteador para a implementação de políticas públicas educacionais, que visam diminuir as desigualdades em nosso país, mas também um importante instrumento para combater a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Considerando, pois, que o nosso objeto de estudo são as contribuições do Programa Primeiras Letras para as práticas de leitura e de escrita no Ciclo de Alfabetização, acreditamos ser bastante relevante para nossa pesquisa práticas de contribuições de outros programas educacionais voltados para a alfabetização e para o letramento, para a formação docente e para as práticas de leitura e de escrita no Ciclo de Alfabetização, como ações concretas das diferentes políticas públicas colocadas em prática nos últimos anos.

Dessa forma, tomando como ponto de partida para o nosso diálogo a pesquisa realizada no Estado da Arte deste trabalho, a qual revelou dados importantes sobre os Programas e Projetos com foco na alfabetização, desenvolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, direcionamos, então, nosso foco para os Programas e Projetos que

contemplassem, mais especificamente, o contexto local a fim de compreendermos nosso objeto de estudo a partir de uma realidade mais próxima, relacionada ao contexto local.

Assim, dentre as pesquisas retornadas inicialmente no Estado da Arte, elencamos os Programas e Projetos relacionados ao contexto do Estado de Pernambuco e da cidade do Recife para, a partir de suas características e propostas metodológicas, entender como funcionaram e os efeitos que produziram para melhorar e ampliar as práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização, sendo selecionados, dentre as pesquisas retornadas os trabalhos: na esfera nacional: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Tempo de Aprender; na esfera estadual: O Programa Criança Alfabetizada; e, na esfera municipal: o Programa Primeiras Letras e o PROLER Recife.

2.3.1 Pesquisas que estudaram Programas para o Ciclo de Alfabetização

Nesta seção apresentamos o levantamento do estado da arte sobre o tema de estudo, destacando como foi feito, o que indica sobre nossa temática, apresentando um resumo das pesquisas encontradas que tratam sobre Programas e/ou Projetos de alfabetização em turmas do Ciclo de Alfabetização. Para identificar os estudos que fazem relação entre alfabetização e letramento, leitura e escrita, Programas e/ou Projetos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como suas contribuições, realizamos o levantamento do estado da arte.

A pesquisa foi feita no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com foco nos anos de 2017 a 2021 e utilizamos como descritores os termos: "Alfabetização"; "Programas"; "Projetos"; "Leitura"; "Escrita"; "Letramento" e "Ensino", o que, de imediato, retornou um total de 225.187 trabalhos. Passamos, então, ao refinamento dessa pesquisa, utilizando os filtros do próprio site, para a obtenção de dados mais específicos. Na delimitação dos trabalhos, selecionamos como filtros a palavra 'Ciências Humanas' para a Grande Área de Conhecimento; as palavras 'Educação' e 'Ensino-Aprendizagem' para Área de Conhecimento; a palavra 'Educação' para a Área de Avaliação; e, finalmente, assinalamos todas as opções de 'Educação' para 'Área de Concentração'. A partir desses filtros, encontramos 5.963 trabalhos, entre Dissertações e Teses, que possuíam essas palavras nos títulos, resumos e/ou palavras-chaves.

Dentre os 5.963 trabalhos encontrados, passamos a uma nova etapa de refinamento excluindo pesquisas relacionadas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, à Educação Especial, à Alfabetização em Línguas

Estrangeiras, dentre outros, delimitando a pesquisa aos trabalhos que tratavam especificamente dos processos de alfabetização no Ciclo de Alfabetização, foco da nossa pesquisa, independente do ano escolar em que foram realizados (1º, 2º ou 3º). Esse processo se fez necessário, pois alguns trabalhos não tinham como foco específico o processo de alfabetização. O resultado final indicou: em 2017, 91 trabalhos; em 2018, 104 trabalhos; em 2019, 99 trabalhos; em 2020, 92 trabalhos e em 2021, 106 trabalhos. Ao todo foram identificados 492 trabalhos relacionados aos descritores: "Alfabetização"; "Programas"; "Projetos"; "Leitura"; "Escrita"; "Letramento" e "Ensino".

Os resultados encontrados estão representados no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento no Ciclo de Alfabetização entre 2017 e 2021



Fonte: A autora

Esses resultados, além de possibilitarem o conhecimento de pesquisas que tratam dessa temática, permitiram também compreender a abrangência da atuação de programas voltados para os primeiros anos de escolarização e, com o mapeamento das pesquisas, foi possível perceber o desenvolvimento das produções por ano, evidenciando um dado importante a respeito da evolução e da distribuição dos estudos no período fixado.

Analizando o gráfico de pesquisas sobre alfabetização produzidas entre 2017 e 2021, observamos que houve uma concentração maior de trabalhos produzidos nos anos de 2018 e 2021; e apesar de nos anos de 2019 e 2020 ter ocorrido um decréscimo nas pesquisas, a

quantidade de investigações que têm como objeto de análise programas para a alfabetização, produzidas nesse período, ainda é significativa. De forma geral, a produção de pesquisas, dentro do escopo temporal estabelecido, apresentou poucas alterações, mantendo uma média de cem (100) trabalhos produzidos a cada ano.

Posteriormente, reagrupamos estes 492 trabalhos de acordo com a especificidade das pesquisas desenvolvidas, para, então, concentrarmos nossa atenção nas pesquisas que tratavam, especificamente, de programas ou projetos de alfabetização, categoria sobre a qual nos deteremos, mais detalhadamente, visto ser este o foco de interesse de nossa pesquisa.

O levantamento inicial do Estado da Arte revelou dados importantes para nossa pesquisa que ajudaram a orientar a construção da proposta de trabalho a ser desenvolvida ao longo de nossa pesquisa, a saber:

- Embora o número de pesquisas retornadas a partir da temática da alfabetização tenha sido significativo - 492 (quatrocentos e noventa e dois) trabalhos -, era necessário identificar, dentre esses, quais pesquisas relacionavam-se a programas e/ou projetos de alfabetização, e para isso passamos a uma triagem rigorosa onde identificamos os trabalhos que abordavam a temática pretendida.
- Após esse refinamento, reduzimos os trabalhos retornados - 492 (quatrocentos e noventa e dois) - para apenas 13 (treze), os quais abordavam o estudo de algum programa e/ou projeto de alfabetização.
- Dentre as 13 (treze) pesquisas retornadas, observamos que 12 (doze) se deram no âmbito do Mestrado (Dissertações) e, apenas uma pesquisa se deu no âmbito do Doutorado (Tese) sinalizando, assim, uma demanda por estudos mais aprofundados sobre a temática dos programas e projetos de alfabetização.

Destacamos, a seguir, no Quadro 1, o conjunto dos 13 trabalhos retornados e analisados a partir do nosso Estado da Arte, devidamente organizados por título da pesquisa, autor e instituição, nível, esfera do programa de origem, natureza, foco e especificidade.

Quadro 1 – Levantamento do Estado da Arte sobre Programas e Projetos de Alfabetização no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – 2017 a 2021

Título da Pesquisa	Autor/ Instituição	Nível	Esfera do Programa	Natureza	Foco/ Especificidade	Ano
O saber-fazer docente: uma análise do processo de didatização dos programas ALFA E BETO e PNAIC	Graciely Garcia Soares (UnB)	Mestrado	Estadual (DF)/ Federal	Privada/Pública	Alfabetização e Letramento/ Ensino	2020
PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA:	Islayne	Mestrado	Estadual (PE)	Pública	Alfabetização e Letramento/	2021

concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita	Barbosa de Sá Gonçalves (UFPE)				Ensino	
PAIC: o eixo de produção escrita em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza-Ceará	Janaina Freitas da Silva (UNICID)	Mestrado	Estadual (CE)	Pública	Alfabetização e Letramento/ Ensino	2020
Geempa: Reflexões acerca do ensino da Leitura e Escrita em um Programa de Correção de Fluxo Escolar a Alfabetização	Monique Linciano de Azevedo Costa (UFES)	Mestrado	Estadual (ES)	Privada	Alfabetização, Leitura e Escrita/ Correção de Fluxo	2019
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: fragmentos da prática em relatos de experiência de professoras alfabetizadoras	Marlene de Fátima Gonçalves (UFPR)	Mestrado	Federal	Pública	Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística/ Ensino	2018
Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica	Karina Durau do Prado (UEPG)	Mestrado	Federal	Pública	Alfabetização/ Ensino Complementar	2021
Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar: análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Marina Carvalho da Silva Gracino (Unoeste)	Mestrado	Federal	Pública	Alfabetização e Letramento/Ensino	2018
O PNAIC no Contexto de dois Municípios de Minas Gerais: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?	Lenise Teixeira de Sousa (PUC-Rio)	Doutorado	Federal	Pública	Alfabetização/ Ensino	2020
A concepção de linguagem do PNAIC e implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural	Patrícia Maria Guarnieri Ramos (UNIMEP)	Mestrado	Federal	Pública	Alfabetização e desmetodização /Ensino	2017
A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do Município de Rio Claro-SP	Tatiana Andrade Fernandes de Lucca (Unesp)	Mestrado	Federal	Pública	Alfabetização e Letramento /Ensino	2018
Reflexos do PNAIC na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais na rede estadual em Belém do Pará	Josenilda Rita Teixeira Alves (UEPA)	Mestrado	Federal	Pública	Alfabetização e Letramento /Ensino	2019
Parceria público-privada na oferta da alfabetização de	Bárbara Cristina da	Mestrado	--	Privada /Pública	Alfabetização, Leitura,	2019

crianças em distorção idade-série: estudo sobre o programa se liga do instituto Ayrton Senna'	Silva Sousa (UFES)				Produção de textos/ Correção de Fluxo	
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): modos de participação docente	Jussani Derussi (UNOCHAP ECÓ)	Mestrado	Federal	Pública	Alfabetização e Letramento /Ensino	2020
Total		13 (100%)				

Fonte: A autora

Analizando as informações expostas no Quadro 1, concluímos que:

- Os projetos ou programas abordados nas pesquisas selecionadas, a partir dos parâmetros pesquisados, pertencem à esfera Federal ou Estadual de origem, não havendo, curiosamente, pesquisas retornadas pertencentes à esfera Municipal sendo estudadas naquele período específico.
- Não houve projetos retornados cuja origem e execução tenham se dado na esfera Municipal, o que ressalta a importância de nossa pesquisa, visto que o estudo que pretendemos desenvolver tem como objeto de estudo o Programa Primeiras Letras, um programa de alfabetização próprio, construído e desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino do Recife, o qual pressupomos ter levado em consideração as necessidades e especificidades dessa Rede para, a partir delas, construir o planejamento de suas ações.
- A maioria dos projetos retornados, nesse grupo de 13 pesquisas, tem o ensino como foco específico de estudo; logo, apontam importantes reflexões sobre o papel do professor e sobre como a formação docente pode influenciar nas escolhas didáticas e nas concepções intrínsecas ao fazer docente.

Analizando essas mesmas pesquisas a partir da perspectiva dos Programas e Projetos que estudaram, observamos outros dados importantes para nossa pesquisa. Dessa forma, reagrupamos as pesquisas listadas no quadro 1 de uma forma diferente, catalogando-as a partir dos programas e projetos estudados em cada pesquisa, a fim de observar em quais aspectos esses estudos apresentavam semelhanças e distanciamentos entre si e com a pesquisa que pretendemos desenvolver, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Programas e Projetos de Alfabetização com estudos catalogados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes entre 2017 e 2021

Categorias		Tipo de Programa	Quantidade de Programas	Percentual
Programas Públicos	Nacional	08 PNAIC 01 PMALFA	09	89% - 08 dissertações 11% - 01 tese (PNAIC)
	Estadual	01 PAIC 01 Programa Criança Alfabetizada (PCA)	02	100% - 02 dissertações
Programas Privados		01 GEEMPA 01 ALFA E BETO 01 SE LIGA	03	100% - 03 dissertações
Total				14 (100%)

Fonte: A autora

Considerando esse grupo específico de 13 trabalhos, que agora foram ordenados a partir da perspectiva do ‘tipo de programa’, concluímos que:

- As pesquisas abordaram programas nacionais, estaduais e privados, sendo os programas públicos subdivididos em duas esferas: na esfera ‘Nacional’, 08 pesquisas dedicadas ao estudo do PNAIC e 01 ao estudo do PMALFA; na esfera ‘Estadual’, 01 pesquisa sobre o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e 01 pesquisa sobre o PCA, e, finalmente, na esfera dos programas ‘privados’, 01 pesquisa abordou o GEEMPA, 01 pesquisa abordou o ALFA E BETO e 01 pesquisa abordou o SE LIGA.
- Embora 13 pesquisas tenham sido encontradas sobre programas e projetos de alfabetização ao realizarmos o Estado da Arte, o Quadro 2 elenca 14 trabalhos; isso se deu em função do fato de que uma das pesquisas listadas estuda dois programas diferentes (PNAIC e ALFA E BETO), em um estudo comparativo; logo, o PNAIC precisou ser computado uma vez a mais no total.
- Observamos, ainda, que o PNAIC se destacou como foco dos estudos nesse grupo de 13 pesquisas, sendo objeto da única pesquisa em nível de doutorado, o que se justifica, em parte, pela importância que este programa teve como política pública de alfabetização para todo o país.
- Porém, não observamos entre os estudos retornados pesquisas que tenham se dado na esfera Municipal, fato que nos causou estranheza, visto que temos ciência de que, recentemente, a Rede Municipal de Ensino do Recife vivenciou a execução de um grande Programa de Leitura, Alfabetização e Letramento, o PROLER, e que, este, produziu avanços significativos na aprendizagem dos estudantes, sobretudo no Ciclo de Alfabetização.

Cientes de que, na Cidade do Recife, havia sido desenvolvido recentemente um programa próprio de incentivo à leitura e à alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, retornamos, então, ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para nova pesquisa e ampliamos a busca inserindo como palavra-chave o termo “PROLER”, em referência específica ao Programa de Letramento do Recife, foco de nossa busca, e a plataforma, então, retornou 19 (dezenove) pesquisas, das quais apenas 02 (duas) faziam referência, especificamente, ao Programa de Letramento do Recife (PROLER).

Das duas pesquisas retornadas: i) apenas a dissertação possuía “divulgação autorizada”, permitindo livre acesso ao conteúdo da pesquisa desenvolvida. ii) a tese não possuía divulgação autorizada, o que nos levou a excluí-la dos dados encontrados, posto não ser possível o acesso ao conteúdo da pesquisa desenvolvida. iii) optamos por manter a dissertação entre os dados encontrados, mesmo estando um ano além do escopo de tempo delimitado para a pesquisa inicial (2017-2021), visto tratar-se da única pesquisa encontrada a partir da temática “Programas e Projetos de Alfabetização na esfera Municipal de Recife”, como demonstraremos no quadro a seguir.

Quadro 3 – Levantamento do Estado da Arte sobre o Programa de Letramento do Recife (PROLER) no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Pesquisas com foco no Programa de Letramento do Recife (PROLER)	Autor/ Instituição	Nível	Natureza/ Esfera	Foco/ Especificidade	Ano
Responsabilização coletiva e equidade na política de alfabetização da Rede Municipal de Educação do Recife.	Pollyanna Nunes de Oliveira (UFPE)	Doutorado (Divulgação não autorizada)	Pública/ Municipal	Leitura, Alfabetização, Letramento/ Ensino	2021
O PROLER e sua relação com as práticas sistemáticas significativas de alfabetização: pressupostos teóricos, orientações e narrativas sobre as práticas de ensino e de avaliação da leitura e da escrita.	Andréa Duarte da Silva (UFPE)	Mestrado (Divulgação autorizada)	Pública/ Municipal	Leitura, Alfabetização, Letramento/ Ensino	2022

Fonte: A autora

Assim, reafirmamos a importância de nossa pesquisa, uma vez que encontramos, como retorno, apenas 01 (um) trabalho que tenha analisado a implementação ou execução de Programas e Projetos de Alfabetização em turmas do Ciclo de Alfabetização, na esfera Municipal do Recife, e, ainda assim, foi preciso extrapolar o escopo temporal, que em princípio era de 2017 a 2021, para o ano de 2022 para encontrarmos esta única pesquisa.

A partir dos novos dados encontrados refizemos o Quadro 2, acrescentando a ele uma nova categoria: Programas Públicos da esfera Municipal, da Cidade do Recife, conforme demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 – Levantamento do Estado da Arte sobre Programas e Projetos de Alfabetização + Programa de Letramento do Recife (PROLER) no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Categorias		Tipo de Programa	Quantidade de Programas	Percentual
Programas Públicos	Nacional	08 PNAIC 01 PMALFA	09	89% - 08 dissertações 11% - 01 tese (PNAIC)
	Estadual	01 PAIC 01 Programa Criança Alfabetizada (PCA)	02	100% - 02 dissertações
	Municipal	01 PROLER	01	100% - 01 dissertação
Programas Privados		01 GEEMPA 01 ALFA E BETO 01 SE LIGA	03	100% - 03 dissertações
Total				15 (100%)

Fonte: A autora

O Quadro 4 demonstra que as pesquisas selecionadas analisaram 08 (oito) tipos diferentes de programas e/ou projetos que foram agrupados em ‘Programas Públicos’, considerando a esfera governamental a qual estavam vinculados, e ‘Programas Privados’.

Então, na **esfera pública nacional** foram encontradas nove pesquisas: oito trataram sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa federal de larga escala que, segundo as pesquisas em questão, impulsionou positivamente a aprendizagem dos estudantes melhorando significativamente a alfabetização no país; e uma pesquisa tratava sobre o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), descrito como um programa de alfabetização complementar instituído pelo Ministério da Educação a partir de 2018, e que previa, dentre outras coisas, o apoio adicional feito por um assistente de alfabetização, prioritariamente no turno regular, ao professor alfabetizador.

Na **esfera pública estadual** foram encontradas duas pesquisas: uma sobre o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), do Governo do Estado do Ceará, que embora tenha sido uma referência para o PNAIC num primeiro momento, divergia deste em diversos aspectos, visto que o PAIC é um programa com ênfase na avaliação externa, na premiação e distribuição de recursos financeiros, e aborda a formação de professores de modo diferente do PNAIC; a outra pesquisa abordava o Programa Criança Alfabetizada (PCA) e segundo a mesma, o programa é uma iniciativa do Governo do Estado de Pernambuco, que tem como objetivo garantir a alfabetização de todos os estudantes da rede pública até os sete anos de idade, isto é, até o final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Na **esfera pública municipal**, foi encontrada uma única pesquisa sobre o Programa de Letramento do Recife – PROLER que, segundo o Decreto nº 32.761 de 14 de agosto de 2019,

utilizava a metodologia ALFALETRANDO, a fim de “levar o estudante a se apropriar da leitura e da escrita, de forma competente e sistematizada, a partir de direitos de aprendizagens estabelecidos na Política de Ensino”.

Na **esfera de programas privados**, foram encontrados três (03) programas e/ou projetos de alfabetização da iniciativa privada desenvolvidos em parceria com instituições de redes públicas de ensino: o Programa ALFA e BETO, apresentado dentro de um estudo comparativo com o PNAIC, no Distrito Federal; o GEEMPA, programa de correção de fluxo do Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação, desenvolvido no Espírito Santo; e, finalmente, a pesquisa que estudou o Programa de Correção de Fluxo_SE LIGA, do Instituto Ayrton Senna, também no Espírito Santo.

Embora as 14 (quatorze) pesquisas retornadas inicialmente no Estado da Arte dialoguem em diversos aspectos com nossa temática, apresentando com ela aproximações e distanciamentos, observamos a necessidade de desenvolver um estudo mais aproximado da nossa realidade e que considerasse, de forma mais específica, o contexto local.

Dessa forma, delimitamos que seria necessário estabelecer um diálogo com programas e projetos de alfabetização específicos, que contemplassem a realidade do Estado de Pernambuco e/ou da Cidade do Recife, a fim de melhor compreendermos as concepções que os fundamentam, bem como as propostas inerentes ao trabalho pedagógico por eles desenvolvido.

Assim, refinamos as 14 (quatorze) pesquisas retornadas inicialmente no Estado da Arte considerando a especificidade de nosso objeto de pesquisa, e descartamos aquelas que abordaram o estudo de programas privados, bem como aquelas que estudaram programas públicos desenvolvidos em outros Estados, visto que se distanciam de nosso foco de interesse, para, então, focalizar nossa atenção, especificamente, nas pesquisas que estudaram programas e/ou projetos relacionados diretamente com o contexto que queremos estudar, Pernambuco/Recife.

Considerando que o PNAIC, o Programa Criança Alfabetizada e o PROLER são os programas próximos ao contexto Pernambuco/Recife, voltaremos nossa atenção para as 10 (dez) pesquisas que estudaram esses programas, estabelecendo um diálogo destas com seus atuais correspondentes, como demonstra o Quadro 5.

Quadro 5 – Programas e Projetos de Alfabetização em vigor ou que vigoraram recentemente na Cidade do Recife

Categorias		Programas encontrados	Vigência	Programas atuais	Vigência	Número de Pesquisas
Programas Públicos	Nacional	PNAIC	2012-2018	Programa Tempo de Aprender	Desde 2020	08
	Estadual	Programa Criança Alfabetizada (PCA)	Desde 2019	Programa Criança Alfabetizada (PCA)	Desde 2019	01
	Municipal	PROLER	2014-2019	Programa Primeiras Letras (PPL)	Desde 2019	01
total						10

Fonte: A autora

Assim, na esfera nacional, dialogaremos com 08 (oito) estudos referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), visto que esse programa se destacou não só na quantidade de pesquisas retornadas no Estado da Arte, como também como política pública nacional de alfabetização para todo o país, fazendo um contraponto ao atual programa federal, Programa Tempo de Aprender, que está em vigência desde 2019.

Na esfera estadual, dialogaremos com uma pesquisa relativa ao Programa Criança Alfabetizada (PCA), criado em 2019 e ainda em vigência, tanto no Estado de Pernambuco quanto na Prefeitura do Recife; e, finalmente, na esfera municipal, dialogaremos com a pesquisa que abordou o Programa de Letramento do Recife (PROLER) que esteve em vigência até 2019, e mesmo não tendo sido revogado, foi descontinuado, para dar lugar ao atual Programa de Alfabetização Municipal, o Programa Primeiras Letras (PPL), que também está em vigor desde 2021.

As pesquisas apresentadas no estado da arte indicam a necessidade de se investir, cada vez mais, em programas e projetos de alfabetização que tenham como proposta contribuir para o exercício reflexivo e comprometido de práticas de leitura e de escrita que oportunizem situações significativas e sistemáticas de aprendizagens aos estudantes do Ciclo de Alfabetização, práticas que incentivem o desenvolvimento dos saberes docentes relativos, sobretudo, ao processo de alfabetizar letrando e suas implicações.

Com o levantamento feito, podemos ter a compreensão da lacuna de pesquisa existente no que se refere às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no âmbito de programas e projetos municipais de alfabetização desenvolvidos nas turmas do Ciclo de Alfabetização e, assim, ao trazer o estado da arte, reiteramos a importância e necessidade do nosso estudo de modo a contribuir para maior reflexão sobre a temática em questão.

2.3.2 Programas Nacionais

Nesta seção dialogaremos com os programas e projetos de alfabetização colocados em prática nos últimos anos, em esfera nacional, destacando sua origem, suas concepções e impactos para a educação.

Segundo Mainardes (2006, p. 55), “o processo político é multifacetado e dialético”, logo, a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos exige uma análise atenta, por isso, apoiado na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, Mainardes reforça a importância dessa teoria ao apresentar considerações relevantes para a análise de políticas e programas educacionais, a partir do entendimento da articulação entre os contextos macro e micropolíticos.

Assim sendo, passaremos a uma análise de programas e projetos de alfabetização desenvolvidos nas turmas do Ciclo de Alfabetização nos últimos anos, desde as esferas nacional e estadual, até a esfera municipal, analisando seus impactos sobre o contexto local, iniciando pela esfera nacional, onde destacaremos dois deles: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Tempo de Aprender.

a) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012): O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído através da Portaria Ministerial nº 867, de 4 de julho de 2012, no início do primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (PT), que ficou à frente do Governo Federal até o final de agosto de 2016, quando sofreu um processo de *impeachment* e passou a Presidência da República ao então vice-presidente, Michel Temer (PMDB).

O Pacto consistia num acordo formal entre Governo Federal, estados, municípios e universidades públicas brasileiras, com o “compromisso de alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade, no máximo ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização” (Brasil, 2012), e, segundo o Artigo 6º da Portaria de sua criação, as ações do Programa se desenvolveram a partir de quatro eixos de atuação:

- 1) Formação continuada presencial para professores e orientadores de estudo; 2) Avaliações sistemáticas e a aplicação, para o 3º ano, de uma avaliação externa universal, implementada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); 3) gestão, controle social e a mobilização de processos em diferentes instâncias; 4) Materiais didáticos diversos e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, que consistem num conjunto de materiais específicos para a alfabetização (Brasil, 2012, p. 5).

O eixo Formação Continuada previa que os professores alfabetizadores frequentassem um curso presencial conduzido por orientadores de estudo. Este curso tinha a duração de 2 anos, com uma carga horária de 120 horas por ano e era baseado no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propunha estudos e atividades práticas. Tomando como base os princípios norteadores do PNAIC, sobretudo os da formação continuada, percebe-se que o Programa não se restringiu, somente, a aspectos de conteúdos, mas adentrou as especificidades da prática docente, com foco no trabalho coletivo, adotando a criticidade como perspectiva para a formação continuada, a partir de problematizações concretas, reais, para estimular a reflexividade docente.

No segundo eixo, Materiais didáticos, o MEC distribuía os materiais didáticos para as formações dos professores alfabetizadores e mandava materiais para as escolas que estavam envolvidas. O eixo de Avaliação tinha referência na Provinha Brasil, aplicada no início e final do segundo ano e no terceiro ano e, finalizando o Ciclo de Alfabetização, o MEC instituiu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que tinha a finalidade de produzir indicadores que contribuíssem para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. O último eixo, Gestão, mobilização e controle social, possuía o Comitê Gestor Nacional e Coordenações estaduais e municipais, compostas por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto.

O PNAIC apresentava quatro princípios centrais no que se refere ao desenvolvimento do trabalho pedagógico:

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

O PNAIC defendia que, para que as crianças chegassem aos oito anos de idade alfabetizadas, necessitavam compreender o SEA e ter o domínio sobre as correspondências grafofônicas, por intermédio do acesso a livros literários e de obras complementares que promovessem a reflexão sobre a linguagem. Compreendia o professor como agente ativo e construtor de propostas e atividades de ensino significativas, que recebia apoio e orientação da gestão da escola para a elaboração de planos e ações didáticas com a intenção de promover e garantir a aprendizagem efetiva das crianças. O professor precisava criar e recriar práticas

que facilitassem e mediassem a apropriação do conhecimento, levando-se em consideração as singularidades dos sujeitos aprendentes e respeitando-se as especificidades de cada criança.

O Programa partia de uma concepção de alfabetização que concebia a língua escrita como sistema notacional, e a esse respeito Viédes, Sousa e Aranda (2019, p. 23), em sua pesquisa, afirmam que ao se adotar essa perspectiva

(...) concebe-se que a alfabetização é um processo complexo que requer que o aprendiz compreenda as propriedades do Sistema de Escrita Alfabetica (SEA) para poder usar suas convenções, lendo e escrevendo quaisquer palavras. Nessa concepção, a ênfase não está no ensino, mas na aprendizagem, isto é, nas formas com que o sujeito se apropria e (re)constrói conceitualmente seu significado, partindo-se do princípio de que a aprendizagem do SEA “[...] se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (Ferreiro, 2011, p. 19).

Dialogando, agora, com algumas das pesquisas, retornadas do Estado da Arte, que estudaram o PNAIC, observamos que a pesquisa de Soares (2020) fez um estudo comparativo sobre o saber-fazer docente, a partir dos programas Alfa e Beto e o PNAIC, em duas turmas de 1º ano, e apontou os pontos de aproximação e de distanciamento entre as práticas acompanhadas. Em relação ao trabalho realizado com o SEA, identificou que houve maior investimento, nos dois grupos-classe, em atividades de leitura e escrita de palavras e exploração da direção da escrita. No campo da produção textual houve um decréscimo das produções nas turmas. Revelou, ainda, o quanto importante é o debate sobre a natureza do SEA e sua relação com a linguagem oral, constatando a tomada de consciência acerca das habilidades metafonológicas.

A segunda pesquisa, Gonçalves (2018), analisou 101 relatos de experiência produzidos por professoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para verificar se as atividades relatadas pelas professoras contemplaram conhecimentos abordados durante as formações e em que medida essas práticas efetivadas em sala de aula se aproximavam dos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa e revelou evidências significativas de um trabalho voltado para a garantia dos referidos direitos e, embora algumas ausências tenham sido pontuadas, é possível afirmar que houve a compreensão, por parte das alfabetizadoras, sobre a importância do lúdico no período da alfabetização; dos espaços de interação entre as crianças; do trabalho planejado com a oralidade; das escritas significativas desde o primeiro ano de escolarização; de uma reflexão sistematizada sobre a língua a partir de situações de ensino contextualizadas; da literatura se fazer elemento rotineiro em sala de aula e de o processo de alfabetização ocorrer de forma conjunta à ampliação do letramento.

A pesquisa de Gracino (2018) investigou os impactos do PNAIC na construção de sentidos de escolarização para os estudantes com históricos de fracasso escolar. Essa pesquisa, que revelou aspectos importantes sobre os efeitos da reprovação na aprendizagem, foi realizada com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental com histórico de duas reprovações nesta série/ano. Os dados coletados foram organizados em três categorias: i) questões estruturais da escola, ii) aspectos pedagógicos e iii) relacionamentos interpessoais, e indicaram que as experiências de reprovação, somadas a aspectos pedagógicos e metodológicos, bem como políticas educacionais fragmentadas, produzem sofrimento nos estudantes e implicam em experiências negativas.

A pesquisa de Sousa (2020) analisou o PNAIC para compreender seu sentido para o desenvolvimento profissional dos professores em dois municípios de Minas Gerais, revelando, que, segundo os professores, o PNAIC possibilitou seu desenvolvimento profissional, mas também constatou que a mudança da prática docente não aconteceu para todos da mesma forma, e que existiram diferenças nos encaminhamentos das ações gestoras para que o PNAIC chegassem até o professor e as salas de aula. A pesquisa ressaltou, ainda, a importância de programas de formação continuada construídos na e com a escola, como o PNAIC, para a promoção do desenvolvimento profissional docente, incentivo à inovação da prática e à troca de experiências, para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

A pesquisa de Ramos (2017) analisou a concepção e as implicações metodológicas presentes nos cadernos do PNAIC com o objetivo de investigar o ensino da linguagem escrita no 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, identificou que o programa mantém o construtivismo de Jean Piaget como base epistemológica para o ensino da linguagem escrita, uma vez que a linguagem é entendida como função psicológica superior, que age em interfuncionalidade com as demais funções: o pensamento, a atenção, a memória, a percepção e o raciocínio lógico, não servindo apenas à adaptação do indivíduo ao seu meio, como sugere Piaget, reafirmando, assim, a contribuição de seu estudo como denunciante da hegemonia da concepção construtivista e do quanto esta colabora com a manutenção do não ensino efetivo da linguagem escrita.

A pesquisa de Lucca (2018) objetivou investigar as contribuições da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores. No estudo, as professoras avaliaram o curso como positivo, reconhecendo as contribuições do programa para a prática docente; os “Direitos de Aprendizagem” foram apontados como uma das contribuições mais importantes do programa por seu apoio para a organização do planejamento e avaliação do professor. Sobre o lúdico, a pesquisa verificou que as professoras o compreendem na perspectiva de sua

contribuição para a aprendizagem e na sua associação ao prazer e ao divertimento, entendimento que está em consonância com o material de formação do PNAIC, e avaliam os recursos lúdicos do programa como positivos e contributivos para seu trabalho e para a aprendizagem dos estudantes, além do que a formação, como espaço aberto à discussão das práticas e das necessidades profissionais dos professores, foi compreendida como um momento importante para suas carreiras e aperfeiçoamento.

A pesquisa de Alves (2019) também analisou as mudanças que a formação continuada do PNAIC provocou na prática dos professores e pontuou, ainda, que as discussões sobre questões como alfabetização e letramento, a construção da infância, a inclusão, o respeito às diferenças, dentre outros temas, a partir dos quais foram construídas metodologias para se trabalhar em sala de aula possibilitando a troca entre os saberes, torna o PNAIC um programa de formação continuada muito importante para os que atuam nos anos iniciais. Dessa forma, essa pesquisa considerou o PNAIC como um excelente modelo de formação continuada, que trouxe novos conceitos e metodologias para a prática pedagógica nos anos iniciais.

A pesquisa de Derussi (2020) investigou se as ações do PNAIC promoveram protagonismo docente durante o processo de (re)construção do currículo do Ciclo de Alfabetização revelando que o PNAIC, ‘na concepção das pesquisadas’, apresentou uma proposta de currículo real para o Ciclo de Alfabetização e alterou o modo de trabalhar pedagogicamente através dos materiais utilizados nos encontros de formação continuada. A pesquisa concluiu que o PNAIC foi promotor de protagonismo docente e os dados revelaram que o protagonismo ocorreu “à medida em que os encontros de formação abriram espaço para a formulação de um ‘novo currículo’ em sala de aula ou ampliou a compreensão acerca do currículo oficial”. As pesquisadas afirmaram que “tiveram autonomia pedagógica, sentiram-se mais confiantes, vivenciaram momentos de criatividade e troca de informações entre pares, construindo uma relação dialógica, o que interferiu na construção das suas profissionalidades”.

Embora o PNAIC tenha sido alvo de críticas, as pesquisas encontradas no Estado da Arte reverberaram de forma positiva sobre o mesmo, apontando pontos positivos e relatos importantes de como a formação continuada por ele ofertada influenciou positivamente, de diferentes maneiras, a ação pedagógica; como o estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem dos alunos contribuiu na orientação de seu trabalho, constituindo-se em documento norteador de suas ações e práticas na alfabetização, fundamentando o planejamento das aulas e a elaboração das estratégias para a aprendizagem de todos os alunos;

ou ainda, como as formações possibilitaram às professoras oportunidades de reflexão sobre o seu fazer docente, sobre suas práticas e suas experiências.

Quanto às limitações do programa, corroborando Villela de Oliveira (2019, p. 199), compreendemos que, infelizmente, a estrutura inicial proposta pelo Ministério da Educação foi sendo progressivamente desmontada após a mudança abrupta na Chefia do Governo, em meados de 2016, pois “a carga horária destinada a formação foi significativamente reduzida, as redes de ensino deixaram de promover suas próprias formações, atendendo a demandas locais e, no ano de 2015, o primeiro semestre se encerrou sem atividades, e em 2016 as redes tiveram um ano praticamente perdido”.

A descontinuidade das ações deixou evidente o descompromisso do Ministério da Educação com um processo de real formação continuada, além da contraditória implementação de um programa de governo que caminhava na contramão do modelo de formação que o Programa defendia.

Após conhecer um pouco sobre cada pesquisa, é importante dizer que chama a atenção, logo de imediato, o fato de que o PNAIC, um programa voltado para a formação continuada do alfabetizador, desenvolvido entre os anos 2012 e 2018 pelo Ministério da Educação, tenha sido o foco de interesse de 58% das pesquisas retornadas (8 trabalhos). Mas o que esse programa tem de tão especial?

Isso talvez se deva ao fato da indiscutível repercussão, no cenário educacional brasileiro, que esse programa alcançou. Como política educacional, esse programa alcançou o maior destaque nas produções analisadas; logo, uma razão para o maior interesse na análise de programas voltados à alfabetização, nesse período, pode estar ligada à implantação de políticas que tiveram maior repercussão nacionalmente. Por meio de um pacto interfederativo, o PNAIC conseguiu mobilizar ações com apoio das secretarias estaduais e/ou municipais e universidades junto aos professores alfabetizadores; foi um programa de abrangência nacional, o que constitui uma razão para a presença substancial nos estudos mapeados.

Compreendemos que o PNAIC consistiu em uma importante política pública na área educacional, especialmente na área da alfabetização, trazendo para o debate questões relevantes nesta área da aquisição da leitura e escrita. Os problemas relacionados aos altos índices de analfabetismo no país também evidenciam outros problemas relacionados à Educação Básica, de um modo geral, que não se reduzem às dificuldades dos educandos em seus processos de aprendizagem e domínio da leitura e escrita, mas envolvem questões estruturais sobre as quais o Programa não tinha poder.

O PNAIC foi um importante dispositivo para discutir as questões da alfabetização e refletir sobre a necessidade de algumas mudanças na área para que o país possa avançar no combate ao analfabetismo e na defasagem de aprendizagem dos alunos, garantindo seus direitos de acesso a uma educação de qualidade.

b) Programa Tempo de Aprender (2020): O Programa Tempo de Aprender (PTA), instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal e tem como objetivo melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil.

O Programa está organizado em quatro eixos: 1. Formação continuada de profissionais da alfabetização; 2. Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; 3. Aprimoramento das avaliações da alfabetização; 4. Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores, e tem seus princípios elencados em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2020).

A polêmica e controversa “premiação” prevista no art. 48 desta portaria que, atualmente, é feita através de bonificação das escolas que se destacarem, apresentando desempenho satisfatório, segundo seus idealizadores, tem como objetivo incentivar a melhoria da aprendizagem por meio da cooperação entre os profissionais envolvidos com a alfabetização. Os objetivos do Programa Tempo de Aprender, previstos no Art. 6º da Portaria, são:

I- elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens científicamente fundamentadas; II- contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014; III- assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e IV- impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas (Brasil. Mec, 2020).

O Programa Tempo de Aprender também prevê a formação continuada de professores alfabetizadores, em seu Ambiente Virtual (Avamec), onde é oferecido o Curso ABC com duração de 180 horas e que integra o Programa de Intercâmbio para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores que segundo seus idealizadores tem como objetivo:

O objetivo do programa de intervenção é preparar os professores para garantir que as crianças trilhem um percurso de sucesso na aprendizagem da

leitura, evitando-se dificuldades de aprendizagem logo no início da trajetória escolar. E tudo isso de forma lúdica, por meio da promoção de competências centrais, como a consciência fonológica, o princípio alfabetico e a decodificação (Nadalim, 2021, p. XII).

Porém, observamos que o Programa Tempo de Aprender, assim como a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) estão notadamente marcados por contradições, incongruências e rupturas em vários aspectos, e pouco, ou quase nada, apresentam de nacional e de ciência de fato.

Ao criar uma Secretaria de Alfabetização como parte da estrutura do Ministério da Educação, em 2019, o governo da época retira a discussão sobre o analfabetismo no Brasil da esfera sociopolítica e a remete para a esfera do tecnicismo baseado no método fônico, e dessa forma avança na contramão das pesquisas científicas construídas ao longo da história da educação no Brasil, lançando a educação brasileira em um retrocesso sem precedentes. Tais práticas indicavam uma total falta de conhecimento do processo de construção das concepções sobre alfabetização no Brasil, pois sequer levavam em consideração os professores, que, nesse processo, eram os sujeitos que, em diferentes níveis e modalidades, possuíam a formação inicial e continuada que embasavam essas discussões e que eram os grandes mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem construídos no chão das salas de aula das escolas.

Silva, M. (2022, p. 143), ao analisar as concepções de produção de textos escritos e as orientações relativas ao seu ensino, presentes na PNA e no Programa Tempo de Aprender, conclui que ambos “mobilizam conceitos e postulados próprios da perspectiva fônica de alfabetização, indo na direção oposta dos estudos sobre o letramento e, consequentemente, da concepção de linguagem como interação e do texto como enunciado concreto e dialógico”, corroborando, assim, a ocorrência de um processo de ensino da produção de textos mecânico, repetitivo e descontextualizado.

A PNA orienta, por exemplo, os professores e coordenadores para que considerem, no processo de alfabetização, pesquisas que apresentam o número médio de palavras que devem ser lidas com fluência ao fim de cada ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A figura 1 apresenta o número médio de palavras que as crianças devem ler de acordo com cada ano escolar, uma leitura cronometrada que deve ser a base para que professores identifiquem o “sucesso” da alfabetização das crianças.

Figura 1 – Média de palavras lidas por ano escolar

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

Fonte: Caderno PNA/MEC (2019, p. 34).

Os resultados da pesquisa de Silva (2023), intitulada ‘Concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental e políticas de alfabetização’, em um estudo comparativo sobre as concepções de alfabetização inerentes a esses programas, apontam que

[...] na Política Nacional de Alfabetização e no Programa Tempo de Aprender a concepção da Alfabetização declarada é de alfabetização como aprendizagem do código alfabetico, com orientações didáticas repetitivas e padronizadas, sem consideração da diversidade de modos de aprender, ritmos das crianças e níveis de aprendizagem, uniformizando os aprendizes (Submetido à defesa) (Silva, 2023, p. 7).

O Programa Tempo de Aprender e a Política Nacional de Alfabetização não abordam a importância de práticas sociais de leitura e escrita, e no que se refere a componentes essenciais para a alfabetização compreende a língua como código, defendendo a instrução fônica sistemática contribuindo, assim, para uma perspectiva “mecânica” de ensino. Segundo Viédes, Sousa e Aranda (2019, p. 23),

Ao conceber a língua escrita como código e a leitura como decodificação, são o método e a técnica que ganham maior destaque. Consequentemente, os programas de formação passam a privilegiar o treinamento para utilização eficaz um método, e as avaliações tendem a usar como critérios de qualidade a maior ou menor proximidade dos resultados com o que era esperado com a aplicação de tal método.

Nesse cenário, o professor alfabetizador tem sua ação compreendida como uma “missão” e é tido como figura central do ensino, e, embora a Política Nacional de Alfabetização apresente a necessidade de valorização desse profissional, essa “valorização” se resume a um prêmio por desempenho aos que atingirem a qualidade de aprendizagem da leitura e da escrita; e embora sejamos contrários às políticas de “premiação por bonificação”, não nos deteremos nessa questão por entender que esse não é o foco de nossa pesquisa.

Fazendo uma leitura atenta das concepções subjacentes ao Programa, fica evidente a proposição de uma concepção reducionista de alfabetização que retira do professor sua autonomia, cerceando sua capacidade de tomar decisões, além do que, acaba reduzindo a alfabetização a uma pequena parte do que ela de fato é, relegando-a a uma única ‘faceta’, como aponta Soares (2004), e assumindo-a como o todo. Nessa concepção, portanto, para ensinar de forma eficaz basta que o professor siga o passo-a-passo do ‘método ou técnica’, e a qualidade desse ensino é verificada tendo como parâmetro o quão fielmente o sujeito aprendente consegue reproduzir aquilo que foi ensinado, uma vez que o ensino está baseado na memorização, na reprodução de modelos e na aprendizagem de um código.

A formação pedagógica prevista no curso oferecido pelo “Tempo de Aprender” defende uma concepção de alfabetização que se auto define como ‘baseada na ciência cognitiva da leitura e da neurociência, centrada no ensino explícito e sistemático, e nos pressupostos do método fônico’, completamente ancorada em técnicas, procedimentos e recursos artificiais os quais não agregam significado real para as crianças, como as fichas de personagens e os textos cartilhados disponibilizados para download na versão online do curso. Todo esse material está pautado em uma visão associacionista, cujo enfoque está na repetição e memorização de fonemas e grafemas e não no processo de construção de conhecimento pelas crianças.

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

Diante do exposto, reafirmamos nossa postura ratificando que a formação do Tempo de Aprender configura-se em um desrespeito aos professores e um retrocesso no campo da alfabetização, uma vez que sua proposta retira do professor um bem precioso no processo de construção de seus saberes: a capacidade de aprender na interação com seus pares, socializando saberes, ideias e conhecimentos, cerceando a autonomia de professoras e crianças, sujeitos epistêmicos, partícipes do processo e não meros reprodutores de técnicas e “fórmulas mágicas” que prometem, em seis meses, o sucesso na alfabetização que buscamos há aproximadamente quinhentos anos.

2.3.3 Programas estaduais

Após uma reflexão sobre alguns dos principais programas da esfera nacional que tiveram repercussão em nossa realidade imediata, também se faz necessário refletir sobre programas e projetos da esfera estadual a fim de percebermos seus impactos na educação municipal, contexto sobre o qual queremos nos deter, visto que esses programas são desenvolvidos em regime de colaboração com os municípios e, dessa forma, pretendemos perceber como dialogam com nosso objeto de pesquisa.

Assim, nessa seção, continuaremos a dialogar com programas e projetos de alfabetização, agora da esfera estadual, colocados em prática nos últimos anos considerando o contexto do Estado de Pernambuco, e, sobretudo, da cidade do Recife, uma vez que pretendemos compreender nosso objeto de estudo a partir de uma realidade mais próxima ao contexto local.

Na luta contra o analfabetismo, os Estados também desenvolvem programas e projetos educacionais próprios, os quais preveem diferentes estratégias para garantir a alfabetização na idade certa, então, conhecer esses programas e seus propósitos, seus impactos e resultados torna-se fundamental para entender melhor nossa realidade e seus desdobramentos; nesse sentido destaca-se o Programa Criança Alfabetizada.

a) Programa Criança Alfabetizada (2019): O Programa Criança Alfabetizada (PCA) foi instituído no Estado de Pernambuco pela Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019, com o objetivo de assegurar a alfabetização até os 7 de anos de idade. Ele prevê o compartilhamento de recursos, estratégias e metodologias educacionais, mediante o desenvolvimento de ações estratégicas, desde a Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental, em regime de colaboração entre o Estado e os municípios participantes (Pernambuco, 2019a).

A última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) revelou índices preocupantes de analfabetismo no Estado; logo, a implementação do Programa Criança Alfabetizada surgiu como resposta ao enfrentamento a essa necessidade, objetivando desenvolver melhorias na qualidade da educação e, consequentemente, assegurar a “alfabetização na idade certa”. Alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa se estrutura por meio dos seguintes eixos estratégicos:

I - Formação de Professores e de Gestores Escolares; II - Oferta de Materiais Complementares para Formações e Práticas Pedagógicas; III - Qualificação da Avaliação e do Monitoramento de Resultados Educacionais; IV - Premiação das Escolas com os Melhores Resultados; V - Apoio para

Melhoria das Escolas com os Menores Resultados; VI - Fortalecimento da Gestão Escolar (Pernambuco, 2019a, p. 1).

O Programa Criança Alfabetizada surge no estado de Pernambuco ao mesmo tempo em que o Currículo de Pernambuco é reestruturado, e, embora a política nacional apresentasse sinais de claro retrocesso, naquele momento histórico, a educação em Pernambuco seguia sem grandes alterações em seu modo educacional.

O Programa prevê a realização de duas avaliações distintas: a avaliação de Fluência em Leitura e o Sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE), ambas com o objetivo de avaliar aspectos diferentes da aprendizagem dos estudantes; o Programa prevê, ainda, o pagamento de bonificação para as escolas que apresentarem os 50 melhores resultados no exame do SAEPE e a parceria com instituições privadas.

No que se refere às concepções de ensino da leitura e da escrita, o Programa concebe a alfabetização na perspectiva do letramento e trata a apropriação da escrita como um sistema notacional e não como código, assumindo pressupostos contrários ao das abordagens tradicionais.

Dentre as pesquisas que estudaram o Programa Criança Alfabetizada, Silva (2023) apresenta dados importantes produzidos a partir de um estudo que analisou as concepções sobre alfabetização subjacentes a alguns programas, dentre eles, o Programa Criança Alfabetizada, e suas implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados retornados dessa pesquisa evidenciaram que nos documentos do Programa Criança Alfabetizada prevalecia a abordagem da Alfabetização na perspectiva do letramento, com a defesa do aluno como sujeito ativo na aprendizagem da leitura e da escrita, assim como proposições de que a alfabetização deve ocorrer de modo contextualizado às vivências sociais dos estudantes, em uma abordagem interdisciplinar.

A pesquisa de Silva (2023, p. 159) realizou uma análise preciosa do material produzido no Programa e esta análise revelou aspectos importantes sobre as concepções que o fundamentam:

[...] o Programa Criança Alfabetizada concebe a alfabetização na perspectiva do letramento. As análises apontaram que essas políticas defendem ações que focam na formação de alfabetizadores reflexivos, que, juntamente com os alunos, são protagonistas do processo de alfabetização. Compreendem que o Sistema de Escrita Alfabética é um sistema notacional que precisa ser ensinado de forma articulada com as vivências do aluno, que é um sujeito histórico de direitos que precisam ser respeitados. As sugestões e os exemplos de atividades que focam no ensino desse sistema são

diversificados, com predominância de proposições lúdicas, como os jogos e textos brincantes, as quais partem do pressuposto de que os estudantes refletem e elaboram hipóteses sobre o funcionamento do SEA.

Nessa perspectiva, o SEA era considerado um sistema notacional, defendendo-se práticas em que o aprendiz pudesse entender e refletir sobre seu funcionamento, levando-se em consideração o contexto social dos estudantes, propondo a utilização de textos que circulam na sociedade, sem minimizar a importância do ensino sistemático do sistema notacional, problematizador e lúdico.

Dando continuidade ao diálogo com pesquisas que estudaram o Programa Criança Alfabetizada, apresentamos, ainda, a pesquisa de Gonçalves (2021), que investigou as concepções teóricas e as orientações metodológicas para a alfabetização de crianças presentes no Programa Criança Alfabetizada revelando, após o exame de material documental, que a sua proposta pedagógica está fundamentada em uma perspectiva construtivista, conciliando contribuições de diferentes áreas do conhecimento (psicogênese da escrita, consciência fonológica e o letramento).

O estudo revelou ainda que a aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com as concepções teóricas e metodológicas do material complementar, pressupõe práticas de ensino pautadas na reflexão acerca do funcionamento do sistema alfabetico e de suas relações com as partes sonoras das palavras, articuladas a práticas de letramento e, desse modo, aprender a ler e a escrever deve ocorrer em um processo simultâneo de alfabetizar e letrar.

Porém, os dados dessa pesquisa evidenciaram, também, que outras perspectivas ideológicas e epistemológicas integram outros eixos dessa política educacional: 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. Essas perspectivas, que não estão presentes nos materiais complementares, confrontam-se diretamente com a perspectiva teórica assumida neles e a presença dessas concepções dissonantes pode ser explicada pelo contexto de produção dos materiais complementares, que revelou que a esfera de pertencimento original desse conjunto de livros é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Nesse ponto, é importante destacar que acreditamos que o confronto de perspectivas entre projetos de diferentes instâncias, com vigência simultânea, e, mais ainda, o confronto de perspectivas dentro de um mesmo projeto repercutem de forma negativa nas práticas desenvolvidas em sala de aula, uma vez que os professores precisam dar conta da execução de

projetos com diferentes orientações ou de projetos com orientações conflitantes em uma mesma sala de aula e esse movimento impacta a prática docente de forma desfavorável, como identificado por Gonçalves (2021), e, como veremos, mais adiante, no relato das professoras participantes da pesquisa.

Essa questão levanta reflexões importantes sobre as políticas públicas voltadas para a educação em nosso país, e, principalmente, para a forma como atualmente são pensadas, planejadas e materializadas essas políticas através dos diferentes Programas de Alfabetização propostos pelas diferentes esferas governamentais (União, estados e municípios), levando-nos a refletir, por exemplo, sobre a possibilidade, se não de unificar, mas pelo menos de alinhar os diferentes programas educacionais das diferentes esferas em um Programa que contemplasse metodologias e concepções específicas que orientassem o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas de forma menos fracionada e, por vezes, contraditória.

Acreditamos no alfabetizar letrando, pois, corroborando Soares, entendemos que os dois processos são distintos, porém indissociáveis. A alfabetização se constitui em um instrumento de apoio para o desenvolvimento cognitivo pessoal e social do indivíduo, e o letramento confere capacidade e autonomia aos estudantes, assim como os transforma em escritores eficientes e usuários competentes da língua na comunicação oral e escrita.

2.3.4 Programas municipais

Nesta seção, dialogaremos com alguns dos programas e projetos de alfabetização colocados em prática nos últimos anos, em esfera municipal, em Recife, investigando sua origem, suas concepções e impactos para a educação.

Implementar em um município uma política educacional baseada na realidade de sua Rede de Ensino, baseada em saberes construídos por pessoas que conhecem de perto a realidade dessa Rede, suas demandas e características e que seja implementada através de programas e projetos específicos, demonstra preocupação, por parte da gestão pública, em atender às necessidades reais e específicas daquela Rede de Ensino, bem como preocupação em garantir com que os objetivos propostos sejam atingidos da melhor forma possível, buscando por uma melhor qualidade de ensino.

Mas, realizar uma tarefa como essa não é tão simples, nem tão fácil quanto parece. A esse respeito, Mainardes (2016, p. 6) afirma que “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedade de recursos, em relação a problemas específicos”, logo,

os critérios elencados anteriormente são fundamentais para que as políticas públicas, sobretudos as de educação, alcancem os objetivos para os quais foram elaboradas.

Nesse sentido, abordaremos alguns dos principais programas de alfabetização colocados em prática na cidade de Recife nos últimos anos, mantendo o foco no Ciclo de Alfabetização: Programa de Letramento do Recife (PROLER) e o Programa Primeiras Letras (PPL).

a) Programa de Letramento do Recife (Proler): O Programa de Letramento do Recife (Proler) foi implantado na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) desde 2014, porém, apenas em 2019, assumiu o status de Política de Rede ao ser, oficialmente, instituído pelo Decreto nº 32.761 de 14 de agosto de 2019.

O Proler foi inspirado no Projeto Alfaletrar, de Lagoa Santa - MG, coordenado pela Profª. Drª Magda Soares, renomada educadora e referência em alfabetização e letramento de crianças. Segundo preconiza o Decreto, o Proler utiliza a metodologia alfaletrando com o objetivo de levar o estudante a se apropriar da leitura e da escrita, de forma competente e sistematizada, a partir dos direitos de aprendizagens estabelecidos na Política de Ensino da Rede.

A esse respeito é importante destacar que, entre 2018 e 2019, a Política de Ensino do Recife passou por uma revisão para adequar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora na BNCC a proposta seja de um Ciclo de Alfabetização em dois anos, a RMER optou por manter o Ciclo de Alfabetização constituído pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que considerou a importância de respeitar os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem dos estudantes, como reafirma Cruz (2012a, p. 7):

[...] o Ciclo de Alfabetização se constitui, sob o nosso ponto de vista, como um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos três anos. A delimitação clara dos conhecimentos a serem construídos para a garantia dessas apropriações, [...], é o ponto de partida, mas é a prática do professor que, de fato, pode possibilitar que as intenções educativas se concretizem.

O PROLER, conforme estabelecido no Art. 2º do Decreto, “incide em uma estratégia política, social e pedagógica, em consonância com a Política de Ensino da Secretaria de Educação do Recife”, logo, compete ao programa “orientar, dinamizar e monitorar a articulação de recursos pedagógicos, desenvolvimento profissional, apoio técnico-pedagógico e avaliações de Rede, em ações direcionadas à efetividade das práticas em alfabetização e letramento” (Recife, 2019).

Ainda de acordo com o Decreto, o Programa busca “fortalecer os princípios de continuidade, integração, sistematização e monitoramento, com ações norteadoras e construtivas para o coletivo” (Recife, 2019), princípios esses que são baseados nos mesmos do Projeto Alfaletrar, desenvolvido em Lagoa Santa-MG, e tinha como objetivos: i) fomentar a reflexão e discussão sobre a relação entre a criança e a leitura/escrita desde o início da Educação Básica; ii) desenvolver ações que visavam promover a estruturação de processos pedagógicos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articulando-os com as estratégias de qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores(as); iii) levar o estudante a se apropriar da leitura e escrita de forma competente e sistematizada, a partir dos direitos de aprendizagem estabelecidos na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

Esse Programa baseava-se na metodologia Alfaletando que era uma estratégia metodológica, como o próprio nome sugere, para Alfabetizar Letrando, e esse processo se dava através do uso da diversidade de gêneros textuais e do trabalho sistemático priorizando os eixos da Língua Portuguesa (oralidade, leitura, escrita e análise linguística), além do que, nesta metodologia, era fundamental conhecer as hipóteses de escrita dos estudantes (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética), a fim de propor estratégias que pudessem contribuir para o avanço dos estudantes em cada um dos estágios da aprendizagem.

Segundo notícia publicada no Portal da Prefeitura do Recife, em 30 de agosto de 2019, com o objetivo de “dar subsídios ao professor para ter uma diretriz com um método de Alfaletramento e aos alunos um aprendizado inserido dentro do contexto de sua realidade”, a Prefeitura do Recife, por meio da Secretaria de Educação, lançou em agosto de 2019 seis Cadernos Pedagógicos do Programa de Letramento do Recife (ProLer). O material continha detalhadamente todo fundamento e metodologia do Programa para que o professor pudesse aplicá-lo junto às crianças em processo de alfabetização, para apoiar o processo de leitura, escrita e interpretação de textos. Na ocasião, também foi celebrado o decreto nº 32.761/2019, que criou oficialmente o ProLer.

A coleção dos seis cadernos pedagógicos denominada Alfabetização e Letramento estava organizada com o primeiro caderno, introdutório, tratando dos fundamentos teóricos e da relação prática para o desenvolvimento da escrita; o caderno 2 dedicado aos professores da Educação Infantil; os cadernos 3, 4 e 5 dedicados aos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental; e o caderno 6, um glossário sobre como utilizar o material didático para promover a alfabetização e o letramento.

Após o lançamento dos Cadernos, ainda ocorreram três seminários temáticos promovidos pelo Programa para discutir e aprofundar questões relacionadas à alfabetização.

O primeiro com o tema "Políticas de Alfabetização: elementos essenciais", com o professor doutor Jefferson Mainardes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa; o segundo sobre "Questões Metodológicas no Ensino da Alfabetização: o que são práticas sistemáticas significativas?", com a professora doutora Magna Silva, da Universidade Federal de Pernambuco; e o terceiro sobre a "Elaboração da Coleção Cadernos Pedagógicos: Alfabetização e Letramento – principais conteúdos e objetivos", com a professora doutora Renata Jatobá, então gerente de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais da Secretaria de Educação do Recife.

Em sua metodologia, o Programa previa fomentar reflexões, discussões e ações com o intuito de possibilitar a aquisição dos processos de alfabetização e letramento dos estudantes desde a Educação Infantil (Grupos IV e V) até o 3º ano do Ensino Fundamental. Para isso, tinha como proposta a implantação da Metodologia de Cultura de Rede que previa:

- i) encontros semanais com duração de duas horas dos assessores da Equipe de Alfaletramento com professores do Ciclo de Introdução (Grupos IV e V) e do Ciclo Básico (1º ao 3º Ano) em atendimentos individualizados; ii) monitoramento sistemático da aprendizagem dos estudantes através de realização de avaliações próprias com resultados processados pelo SADR - Sistema de Avaliação Diagnóstica do Recife, sistema da Prefeitura do Recife, criado para apoiar a organização, a instrumentalização (gabaritos) e o registro dos resultados, para um processo de avaliação do desempenho dos alunos, em Matemática e Português, de todas as modalidades de ensino da rede municipal do Recife; iii) sistematização de estratégias para desenvolvimento de ações de intervenção pedagógica junto aos estudantes; iv) utilização de instrumentos avaliativos para mapeamento da aprendizagem dos estudantes; v) Equipe Técnica: conta com a assessoria da UFPE para o desenvolvimento da reflexão do processo (Recife. Proler Objetivos e metodologia, 2018).

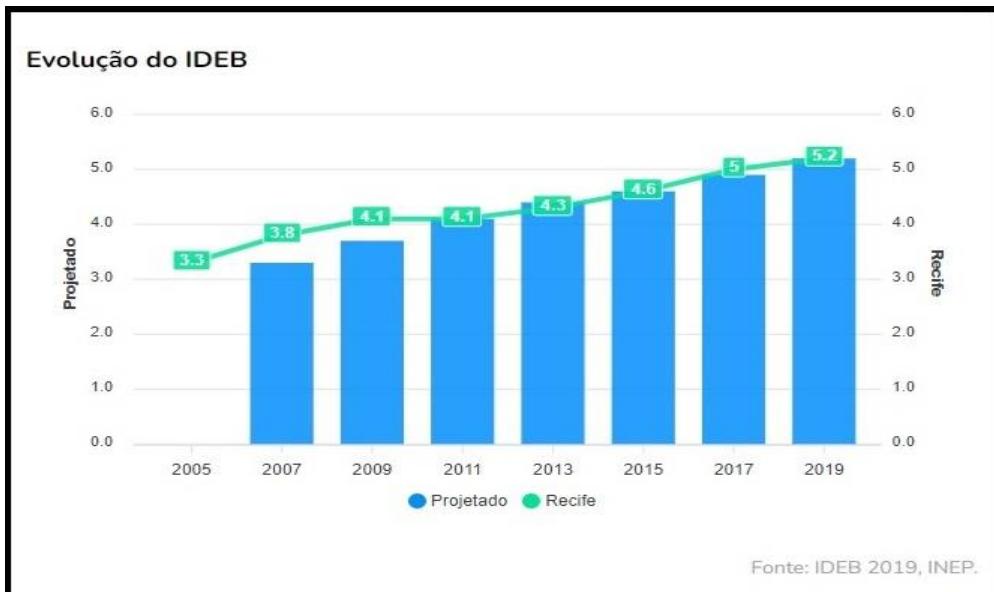
Esse conjunto de estratégias articuladas foi implementado paulatinamente na Rede Municipal de Ensino do Recife com o objetivo de fortalecer a prática pedagógica e melhorar o desempenho dos estudantes, através de encontros semanais para discussão e planejamento de ações e utilização de material pedagógico complementar.

No gráfico abaixo, publicado no Portal QEd, a partir de dados do INEP, é possível identificar o reflexo positivo de uma política municipal comprometida com a melhoria no desempenho dos estudantes. Ele revela que o Recife manteve um crescimento constante na aprendizagem dos estudantes; o IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental avançou consistentemente, com destaque para o crescimento entre 2013 e 2019.

Embora outros programas e políticas de alfabetização, de esferas governamentais diferentes, estivessem em execução simultânea naquele período, e sem negar sua contribuição

para a melhoria dos resultados na aprendizagem das crianças nas escolas municipais, o PROLER possuía atuação estratégica e privilegiada sobre a esfera municipal, uma vez que era o Programa da Rede; dessa forma, acreditamos que seu papel no processo para obtenção de resultados tão positivos foi essencial.

Figura 2 – Evolução do IDEB do Recife



Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/2611606-recife/ideb>

Segundo notícia publicada no site da Prefeitura do Recife em 06.04.2016, após dois anos de implantação do PROLER, a “Rede municipal de ensino do Recife teve o maior crescimento da história do Saepe” e os resultados da avaliação mostraram melhorias na média de proficiência em todos os anos avaliados:

[...] A rede municipal de ensino do Recife obteve, em 2015, seu maior crescimento na série histórica do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe). Na comparação com 2014, os índices de aprendizagem dos alunos tiveram avanços significativos, bem como os percentuais de participação dos estudantes. [...] Em nenhum outro momento crescemos tanto em todos os níveis, afirma o secretário de Educação do Recife, Jorge Vieira. Em Português, na comparação entre 2015 e 2014, houve crescimento de 9,7 pontos no 3º ano, de 6,4 pontos no 5º ano e de 10,4 pontos no 9º ano. [...] (RECIFE, 2016).

Nesse ponto, é importante destacar a pesquisa de Silva, M. (2022), que teve como objetivo investigar os pressupostos teóricos e as orientações contidas no Programa de Letramento do Recife (Proler), as narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência desse programa e sua relação com o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura em escolas da

Rede Municipal do Recife, na perspectiva da alfabetização e letramento, revelou resultados interessantes sobre esse Programa.

Os resultados do estudo evidenciaram que o Proler oportunizou o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas no que se refere ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura, por meio do conjunto de ações junto aos docentes e das orientações didáticas e pedagógicas contidas nos documentos, embora a ênfase no ensino da escrita tenha sobressaído ao da leitura, assim como se sobressaiu o ensino da avaliação, e, embora o Programa de Letramento do Recife (Proler) tenha sido descontinuado com a mudança do Chefe do Poder Executivo Municipal, em 2020, que implementou uma nova política municipal e um novo Programa de Alfabetização para a cidade, seu decreto não foi revogado e ainda continua em vigor.

b) Programa Primeiras Letras (PPL) (2021): O atual Programa de Alfabetização do Recife, denominado Programa Primeiras Letras, foi lançado, oficialmente, em 05 de outubro de 2021:

[...] É um grande programa de alfabetização, o maior da história do Recife, para garantir alfabetização na idade certa de todas as crianças da nossa rede. É um programa multisectorial, são seis eixos diferentes, desde a formação de professores a material didático específico, uma matriz curricular que dialoga com a Base Nacional Comum Curricular, a integração das redes dentro das escolas, programa de incentivo para os maiores crescimentos e melhores notas dentro dos programas de avaliação, [...] São diversas ações diferentes com um objetivo único de garantir a alfabetização na idade certa no Recife. Com a alfabetização na idade certa, a gente dá o direito emancipatório da criança poder decidir o que quiser ser na vida e construir sua vida a partir da alfabetização com independência, é isso o que a gente espera (informação verbal)¹.

O Programa tem seis eixos norteadores nos quais estão pautadas as suas ações: 1. Matriz Curricular; 2. Material Complementar; 3. Formação; 4. Avaliação e Monitoramento; 5. Acompanhamento nas escolas, e 6. Incentivo para as escolas.

A respeito dos eixos norteadores do Programa é importante destacar que programas de alfabetização anteriores, como, por exemplo, o PROLER, também tinham como premissa eixos semelhantes aos cinco primeiros aqui apresentados. Dessa forma, é possível perceber que, no que se refere aos eixos, o Programa Primeiras Letras (PPL) manteve em seu arcabouço elementos estruturantes importantes para o seu funcionamento e que também estavam presentes na estrutura de programas anteriores, como a formação continuada para

¹ Fala do prefeito da cidade à época, João Campos, em 05 de outubro de 2021, durante a cerimônia de lançamento do Programa Primeiras Letras.

professores, sobretudo professores alfabetizadores; a distribuição de materiais complementares de apoio à prática docente e aos estudantes; a consonância de sua proposta com a Matriz Curricular e com a Política de Ensino da Rede, e também a avaliação e o monitoramento do desempenho dos estudantes, tendo como ponto de partida a Avaliação Diagnóstica.

No que se refere ao eixo 1. Matriz Curricular, o Programa adaptou sua estrutura para trabalhar em consonância com as Matrizes Curriculares da Rede, que foi totalmente revista para oferecer aos professores um documento norteador com novo formato, mais próximo à prática, e em consonância também com a Política de Ensino da Rede, que é o documento oficial que regulamenta toda a ação pedagógica nas escolas do Recife.

O Programa Primeiras Letras, com base no eixo 2, que prevê a produção de Material Complementar próprio, elaborou, em parceria com Instituto Gesto_Porthema, seis “Cadernos de Práticas” com o objetivo de auxiliar os professores no planejamento das vivências pedagógicas diárias, a fim de tornar a prática docente e a aprendizagem dos estudantes mais significativas e prazerosas. O objetivo é oferecer a estudantes e professores um material complementar pautado na prática pedagógica e sincronizado com as formações que serão ofertadas aos professores, outro importante ponto estratégico do programa, segundo a Gerência do Programa de Alfabetização.

No que se refere ao eixo da Formação, o Programa Primeiras Letras realiza mensalmente a formação continuada para professores da Educação Infantil (Grupo IV e V), do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º anos) e Correção de Fluxo (Alfabetização), na Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire - EFER. As professoras são convocadas em dias diferentes da semana, a depender da turma em que estão, conforme calendário de formações mensais da EFER: as formações para as/os professoras/es que atuam nos 1^{os} anos acontecem nas segundas-feiras, 2^{os} anos nas terças-feiras, 3^{os} anos acontecem nas quartas-feiras, e para os 4^{os} anos, 5^{os} anos e Correção de Fluxo nas quintas-feiras, sendo as turmas convocadas segundo a regional e RPA onde a unidade educacional da/do professora/or está situada.

O Programa também oferece, além da formação mensal, uma Formação Intensiva em Alfabetização, aos sábados, onde os professores podem se inscrever por adesão conforme orientações publicadas no Gestor em Rede e amplamente divulgadas na Rede, com direito a uma bolsa para ajuda de custo com despesas.

Conforme Ofício Circular nº 163/2023 – GESTOREMREDE/SEDUC, de 04 de agosto de 2023, destinado aos Gestores, Vice Gestores, Coordenadores Pedagógicos e Professores

das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino do Recife, o Programa Primeiras Letras divulgou o processo de inscrição para a Formação Intensiva para Professores de 1º e 2º Anos e Correção de Fluxo Alfabetização, Coordenadores Pedagógicos e Técnicos das Regionais:

Com muita alegria que iniciaremos a Formação Intensiva em Alfabetização do Programa Primeira Letras de 2023. Essa ação tem como objetivo ampliar o apoio à formação de professoras/es alfabetizadoras/es por meio de momentos de troca entre os pares para o fortalecimento de saberes necessários na condução do processo de Alfabetização (...)

As formações serão aos sábados em três Escolas Polos, como consta no quadro abaixo, sendo presencial no período da manhã (8h às 12h) e assíncrona no período da tarde. A carga horária da formação é de 32 horas, sendo 16 horas presenciais (4h em cada sábado) e 16 horas assíncronas (4h em cada sábado). Os professores/as que participarem receberão uma bolsa no valor de R\$200,00 (duzentos reais) por encontro, que estará atrelada à 100% da sua participação.

O Programa também realiza o Seminário do Programa Primeiras Letras - Conectando Boas Práticas, que é um evento para socialização de experiências exitosas desenvolvidas nas escolas da rede municipal através de projetos didáticos, vivências escolares ou práticas de sala de aula.

No que se refere ao eixo 4. Avaliação e Monitoramento, o Programa propõe, no início do ano letivo, a realização de uma avaliação diagnóstica através de um Instrumento de Sondagem a ser aplicado em todas as turmas de GV, 1º e 2º anos, e turmas de Correção de Fluxo - Alfabetização, conforme orientações disponíveis no documento de Orientações para Aplicação, anexo ao Gestor em Rede 33/2023. O instrumento de sondagem é um documento diagnóstico que tem como objetivo identificar a hipótese de escrita de cada estudante por meio da escrita de uma lista de palavras e uma frase, ditadas pelo(a) professor(a), evidenciando os conhecimentos sobre o SEA.

Após a aplicação da Sondagem, os dados são enviados para a Gerência do Programa de Alfabetização através de formulário eletrônico e, após serem processados e analisados pela Gerência, esses dados geram um relatório de cada turma que é devolvido para as escolas a fim de subsidiar o planejamento de ações de intervenção pedagógica a serem adotadas para, a partir de então, monitorar sistematicamente o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes ao longo do ano.

O acompanhamento nas escolas é mais um eixo do Programa Primeiras Letras que consiste em criar rotinas de acompanhamento junto aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos através de visitas técnicas permanentes para apoiar atividades realizadas dentro

do ambiente escolar. Nesse sentido, o Programa disponibiliza uma técnica-pedagógica por escola que é responsável, dentre outras coisas, pelo acompanhamento e pela intervenção na prática docente nas unidades educacionais, apoiando o coordenador pedagógico para o seu trabalho de acompanhamento dos professores.

Finalmente, no que se refere ao eixo 6. Incentivo para as escolas, é a primeira vez que é incluso numa proposta da Rede Municipal, aparecendo, agora, como uma “novidade” para alcançar resultados positivos na alfabetização e no letramento dos estudantes.

Dentre as ações previstas pelo Programa, havia uma, especificamente, relacionada ao eixo 6, que previa a bonificação das 10 primeiras escolas contempladas em cada uma das três instâncias da premiação, totalizando 30 escolas premiadas ao todo. O Programa previa ainda que as 10 escolas premiadas pelos **melhores resultados**, ou seja, aquelas que conseguissem elevar os índices do IDEB, deveriam trabalhar em parceria (duplas) com uma das escolas que apresentaram **menores resultados**, socializando experiências exitosas e estratégias, a fim de que essas também pudessem melhorar seus desempenhos, também elevando seus resultados nas avaliações externas, e para isso, as escolas com **menores resultados** também receberiam uma bonificação, “a título de incentivo”.

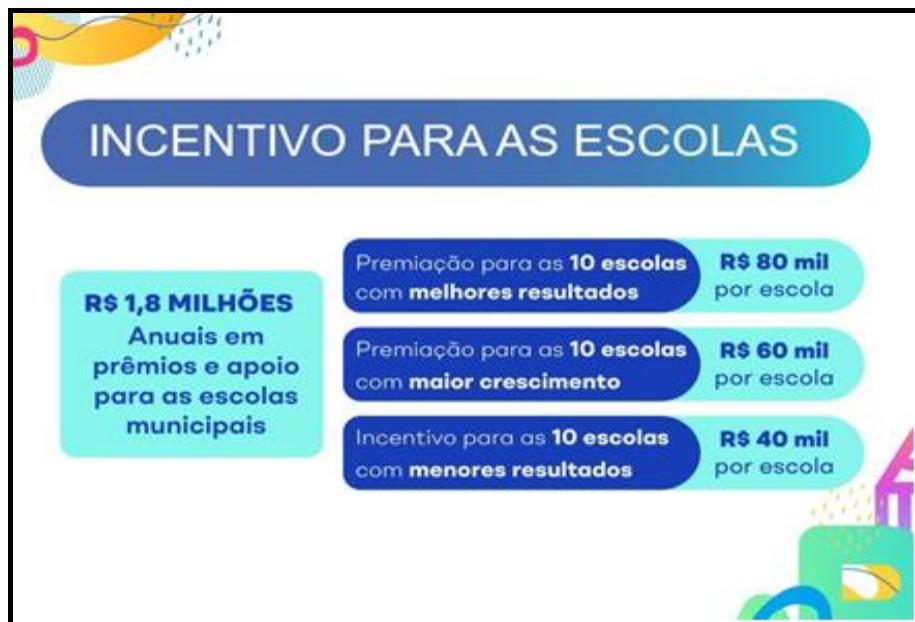
No que se refere à parceria entre as escolas com **melhores e menores resultados**, o artigo 12 da Lei Municipal nº 18.965, de 26 de julho de 2022, lei que instituiu o Programa Primeiras Letras, determinava que “as escolas premiadas trabalhassem em parceria e para isso deveriam desenvolver ações de cooperação técnico pedagógica entre si, por um período de dois anos, com o objetivo de manter ou melhorar os resultados de aprendizagem de seus estudantes”.

O artigo 5º, desta mesma Lei, determinava, ainda, que as ações do Programa Primeiras Letras seriam realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Recife; assim, ficava sob a responsabilidade direta desta Secretaria de Educação estabelecer todos os critérios para o funcionamento e a organização do Programa Primeiras Letras, competindo também a esta Secretaria, através de sua Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, determinar, dentre outras coisas, quais escolas com melhor desempenho acompanhariam quais escolas com menor desempenho.

Ainda no que se refere à parceria entre as escolas, essa não aconteceu ao longo do ano de 2023, pois, segundo informação de Gerência do Programa de Alfabetização (GPA), o decreto que regulamenta o uso do recurso só foi publicado em 2024.

As categorias para premiação eram: escolas com **melhores resultados**, escolas com **maiores crescimentos** e escolas com **menores resultados**, conforme demonstra a imagem a seguir que foi amplamente divulgada nas formações e seminários promovidos pelo Programa Primeiras Letras ao longo do ano.

Figura 3 – Quadro de distribuição do incentivo às escolas



Fonte: SEGP/GAP (2022)

Porém, é muito claro para nós que as políticas que envolvem o oferecimento de bonificação por desempenho educacional e avaliação, atreladas à qualidade da educação, geram muitas discussões no cenário educacional, despertando um debate acalorado entre aqueles que acreditam que a meritocracia e a política de distribuição de bônus pode, de fato, contribuir para uma melhoria na educação, e aqueles que acreditam que essa mesma política apenas serve para reforçar e garantir a manutenção de estruturas sociais desiguais, ampliando, ainda mais, o abismo existente entre as diferentes classes sociais.

Esse tipo de “estratégia” divide opiniões por ser delicadamente controversa e polêmica. Enquanto alguns autores mostram-se favoráveis à meritocracia e à bonificação, porque a entendem como fator de “valorização” do professor e de “igualdade” entre os estudantes, outros posicionam-se contrários à política de bonificação, com os quais, concordamos plenamente, por acreditarem que, do ponto de vista da concepção, a educação não precisaria estar submetida a esse tipo de “incentivo” porque ela é um direito do estudante, e como tal, não seria necessário “premiar” o que se deve fazer por dever.

A bonificação da educação divide opiniões e, quase sempre, transforma professores em competidores, e a esse respeito Nascimento (2015, p. 21), afirma que

[...] é possível notar que as políticas que envolvem o oferecimento de bônus por desempenho educacional e avaliação atrelada à qualidade da educação vêm travando muitas discussões, principalmente no chão das escolas, trazendo desconforto e muitas lacunas com relação ao método utilizado para conferir os dados alcançados por cada escola. Além disso, a adoção desta política tem criado uma atmosfera de competição entre os professores e as escolas, incentivando uma cultura de individualização do processo educativo.

Conclui-se, então, que essa é uma questão importante que merece aprofundamento, mas bastante controversa, sobre a qual não nos deteremos por não ser objeto de nossa pesquisa.

Como vimos, nos últimos anos diversos programas voltados para a alfabetização estiveram em pauta no nosso contexto de investigação. Programas que nem sempre se relacionaram de forma linear, a maioria deles coexistiu de forma simultânea e colaborativa, alguns contrapondo-se e outros complementando-se, envolvidos em ações que repercutiam e ainda repercutem em sala de diferentes maneiras, hora se ajudando, hora se desencontrando. Logo, é preciso discutir esses programas, compreendendo cada um como a materialização de diferentes políticas educacionais, pautadas em diferentes princípios ou em princípios semelhantes, mas todos com o mesmo objetivo: erradicar o analfabetismo de nosso país.

Alfabetizar “todas” as crianças até o final do Ciclo de Alfabetização é um desafio gigante que vem sendo perseguido por muitos programas de alfabetização, mas para que isso aconteça ainda será necessário superar muitos obstáculos, e para isso serão necessárias ações coordenadas, que combatam o analfabetismo em diferentes frentes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

As práticas de Leitura e de Escrita sempre foram objeto de interesse de pesquisadores, sobretudo aquelas desenvolvidas desde os anos iniciais. Ciente dessa demanda, a Rede Municipal de Ensino do Recife lançou, em 2021, o Programa Primeiras Letras como proposta para recomposição das aprendizagens dos estudantes, sobretudo através de estratégias voltadas para as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nas turmas finais da Educação Infantil e nas turmas iniciais do Ensino Fundamental I.

Mas, executar um Programa de alfabetização com o objetivo de “alfabetizar todas as crianças na idade certa”, pareceu-nos um grande desafio e nos impôs alguns questionamentos os quais, inevitavelmente, deram início à fase exploratória de nossa pesquisa, onde começamos a traçar o caminho, pois, segundo Demo (1995, p. 11), “**metodologia** significa, na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”, ou seja, a trajetória metodológica representa o caminho que o pesquisador escolheu trilhar para a abordagem da realidade que pretende investigar.

A partir das indagações preliminares sobre o nosso objeto de pesquisa pudemos, então, avançar na determinação da metodologia que nos pareceu mais adequada, refletindo sobre questões operacionais e formas de levar a cabo o trabalho de campo.

Nosso objetivo geral era analisar as orientações e práticas de leitura e de escrita no Programa Primeiras Letras para identificar a concepção de alfabetização e os princípios didáticos subjacentes a ele, nas turmas do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino do Recife. Nossos objetivos específicos eram: i) identificar nos documentos vinculados ao Programa Primeiras Letras as orientações acerca da construção de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização; ii) mapear as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nas turmas do Ciclo de Alfabetização por professoras participantes do Programa Primeiras Letras; iii) analisar as percepções das professoras sobre as contribuições do Programa Primeiras Letras acerca da construção de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização; iv) produzir portfólio digital com coletânea de exemplos de boas práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização construídas a partir do Programa Primeiras Letras na Rede Municipal de Ensino do Recife.

Assim sendo, a fim de esclarecermos o percurso metodológico adotado ao longo dessa pesquisa e os caminhos percorridos, esta seção foi dividida em subseções.

3.1 Justificativa da opção metodológica e as fases da pesquisa: das inquietações à submissão ao Comitê de Ética

Pesquisar como as práticas de leitura e de escrita são desenvolvidas em sala de aula é fundamental para que as escolas possam descobrir, cada vez mais, estratégias e metodologias contextualizadas e significativas, contribuindo, assim, para a alfabetização de nossas crianças. Assim, essa pesquisa pretendeu investigar de que forma o atual e principal programa de alfabetização da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife, o Programa Primeiras Letras, teria contribuído para a construção de práticas de leitura e de escrita mais significativas nas turmas do Ciclo de Alfabetização.

Partindo do princípio defendido por Minayo (1994, p. 26), de que o ciclo de pesquisa “é um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto”, e esse ciclo compõe-se de três momentos específicos, “a fase exploratória da pesquisa, o trabalho de campo e o tratamento do material”, iniciamos nossa pesquisa.

a) As fases da pesquisa e os caminhos a percorrer

O ponto de partida para nossa investigação foram as inquietações geradas pelas expectativas em relação ao ‘novo’ programa de alfabetização da cidade do Recife, que assumiu como compromisso alfabetizar ‘todas’ as crianças na idade certa, mas ... Como isso seria feito? Essa foi uma das questões investigadas ao longo desse estudo.

Delineamos, então, como opção a abordagem qualitativa visto que os métodos qualitativos são mais indicados para as investigações de perspectiva interpretativa ou crítica. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural”, que, neste caso, eram as escolas participantes do estudo, onde observamos as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas, a fim de entender as concepções intrínsecas a cada uma delas.

Ainda segundo os mesmos autores (1994, p. 48), “[...] a investigação qualitativa interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto”, o que diminui o caráter impessoal do estudo, além do que a análise dos dados “geralmente é feita de forma indutiva”, ou seja, nela as abstrações são construídas na medida em que os dados vão se agrupando, se inter-relacionando.

Essa pesquisa foi elaborada com base em um estudo teórico e de campo, pois, em nossa visão, essas são áreas complementares e dialógicas; para isso, tomamos como base os estudos de Candau e Lelis (2001, p. 56-65), que apontam a relação entre teoria e prática sob dois aspectos: a ‘visão dicotômica’ (teoria versus prática) e a ‘visão de unidade’ (teoria e prática), sendo esta última a que adotamos.

Na ‘visão dicotômica’, teoria e prática são autônomas uma em relação à outra, cada uma guarda a sua especificidade, mas mantêm-se separadas uma da outra e, embora não sejam consideradas em campos opostos, a prática é entendida como a aplicação da teoria, que lhe é superior. Na ‘visão de unidade’, teoria e prática têm como características a união e a vinculação entre si, ambas se relacionam de forma simultânea e recíproca, em igualdade de autonomia e dependência. Nessa perspectiva, a relação entre elas é indissociável, mas cada uma mantém suas particularidades,

[...] a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, tão pouco dissolve-se na prática, anulando-se a si mesma [...] a prática, por sua vez, já não significa apenas a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável (Candau; Lelis, 2001, p. 63).

Para nós, teoria e prática possuem relação indissociável, constituindo-se, quando revestidas do caráter de reflexão-ação-transformação, na práxis, e a práxis pode ser explicada como uma atividade humana sensível, e não apenas sob a forma de objeto ou de intuição. Assim, a pesquisa de campo compreendeu a imersão da pesquisadora nas escolas escolhidas e no estudo aprofundado dos dados obtidos.

Considerando que o trabalho de parceria a ser vivenciado entre as escolas com melhor e menor desempenho, estabelecido pelo decreto de criação do Programa Primeiras Letras, seria uma oportunidade para observar a socialização de práticas de leitura e de escrita significativas, optamos por realizar a pesquisa em duas escolas da Rede municipal de Recife, sendo uma que apresentou **melhores resultados** e a outra (escola parceira) a que apresentou **menores resultados** nas avaliações externas, expressos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE. Assim, de posse da listagem com os nomes das 10 escolas com melhores desempenho e de suas parceiras pedagógicas - as escolas com menor desempenho -, passamos à etapa de elaboração de critérios para escolha das escolas onde seriam realizadas as observações de campo.

Para isso, determinamos que em cada uma das duas escolas participantes da pesquisa seria selecionada uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental (EF), totalizando, assim, 02 (duas) turmas que participariam de 10 observações cada uma, e que as observações teriam a

duração referente a um dia de aula (4 horas e 30 minutos) em cada turno, de acordo com o horário da Rede, conforme descrito no quadro abaixo.

Quadro 6 – Distribuição das turmas por escola

ESCOLAS	TURNO	HORARIO	TURMAS	ANO ESCOLAR	Nº DE OBSERVAÇOES
Escola A	Manhã	07:30 às 12:00	Turma A	2º ano EF	10
Escola B	Tarde	13:30 às 18:00	Turma B	2º ano EF	10

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Para se chegar às duas turmas da pesquisa, foi realizado um levantamento das escolas que obtiveram bonificação em 2022 segundo o critério **melhores resultados** e, dentre as 10 premiadas, foi escolhida uma delas para participar da pesquisa observando-se os critérios descritos mais adiante. A indicação da segunda escola participante da pesquisa, escola com **menores resultados**, estava atrelada à seleção da primeira escola, porém, a mesma também deveria obedecer a alguns critérios como a anterior para que ambas pudessem compor nossa amostra de pesquisa.

A amostra representa uma parte do todo, ou seja, uma parte com volume gerenciável de toda uma “população”, mas ainda assim, consegue manter sua relevância e confiabilidade para a coleta de dados, permitindo a projeção de equivalências para toda a população.

Cientes de que a elaboração de um projeto de pesquisa traz informações estimadas, optamos por adotar o método de **amostragem não-probabilística** que usa o critério do pesquisador para selecionar uma amostra. Esse tipo de amostra é derivado principalmente com base na capacidade do pesquisador de chegar a essa amostra.

A amostragem não probabilística pode ainda ser classificada em quatro tipos distintos de amostragem, dentre as quais optamos pela **amostragem criteriosa/proposal**. Neste método de amostragem, apenas as pessoas que se enquadram nos critérios de pesquisa e objetivo final são selecionadas e as demais são mantidas de fora; dessa forma, elencamos os critérios para a seleção da amostra e, com base nesses critérios, elaboramos uma previsão do número de amostras que esperamos alcançar para a realização de nossa pesquisa, fazendo um cálculo amostral que permitisse identificar o tamanho da amostra para que a proposta do estudo fosse respondida de maneira satisfatória.

Considerando, ainda, as limitações de tempo e o cuidado com o volume de dados a serem produzidos, a pesquisa observou, em cada escola, uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental composta pela professora e pelos estudantes, sendo o quantitativo exato de estudantes informado pela gestão escolar e/ou professora da turma, quando iniciada a pesquisa, com base nos dados de matrícula da escola.

Considerando, ainda, a Instrução Normativa SME nº 01/2021, publicada no Diário Oficial do Município nº 005, em 12 de janeiro de 2021, e atualmente em vigor, que estabelece normas e procedimentos para realização do cadastro de matrícula e da efetivação da matrícula dos(as) estudantes da Educação Básica, na Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Recife, a qual determina, no artigo 10, inciso II, alínea a, que o número de estudantes matriculados em turmas dos anos iniciais: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, seja de até 26 (vinte e seis) estudantes por turma, estabelecemos que a amostragem seria composta por, no máximo, 54 participantes, sendo 2 (duas) professoras e 52 (cinquenta e dois) estudantes.

Porém, também estabelecemos que, caso em alguma das escolas o número de estudantes matriculados, na turma, ultrapassasse o estabelecido pela referida Instrução Normativa, estes seriam acrescidos ao quantitativo da amostra e poderiam participar da pesquisa sem maiores problemas.

Caso mais de um professor na Unidade de Ensino atendesse aos critérios de inclusão para participar do estudo, estabelecemos o critério que caberia à equipe gestora proceder ao desempate, determinando qual professora participaria da pesquisa.

Ainda quanto às escolas premiadas segundo o critério melhores resultados, estabelecemos que, caso houvesse mais de uma que atendesse aos critérios de inclusão, caberia à pesquisadora escolher livremente apenas uma delas para desenvolver sua pesquisa.

Dessa forma, elencamos critérios de inclusão e de exclusão para as escolas, para os professores e para os estudantes a fim de determinar a amostragem que compôs nossa pesquisa, além de listarmos também os critérios de recrutamento dos participantes:

Como critérios de inclusão listamos:

a) Quanto aos **docentes** participantes da pesquisa, foram escolhidos com base nos critérios: a) estar atuando em turma do 2º ano do Ensino Fundamental; b) apresentar interesse em participar da pesquisa, dando anuência para a realização de observações em sua turma; c) possuir um tempo mínimo de 5 anos de atuação em turmas do Ciclo de Alfabetização; d) ter disponibilidade para participar das entrevistas; e) destacar-se na Unidade de Ensino por desenvolver projetos educacionais regulares.

b) Quanto aos **estudantes** participantes da pesquisa, foram escolhidos com base nos critérios: a) todos os que fizerem parte das turmas cujas professoras foram selecionadas para participar da pesquisa.

c) Quanto às **escolas** participantes da pesquisa, serão escolhidas com base nos critérios: a) ter recebido premiação em 2022 segundo o critério melhores resultados ou menores resultados; b) possuir turmas de 2º ano; c) trabalhar em parceria uma com a outra

socializando suas experiências; d) destacar-se na Região Política Administrativa 05 (RPA 05) por desenvolver projetos educacionais regulares; e) possuir professoras, coordenação e direção que tenham interesse em participar da pesquisa.

Nesse ponto, gostaríamos de destacar que embora o critério “a”, para seleção das escolas, tenha sido receber premiação na categoria de melhores e menores resultados, compreendemos que essa premiação é construída com base em dados de anos anteriores, logo, o critério de melhor ou menor desempenho não pode ser considerado na análise dos resultados obtidos nessa pesquisa, pois ele reflete as práticas de anos e sujeitos anteriores à premiação. Como veremos mais adiante, no decorrer das análises foi verificado que uma das professoras envolvidas na pesquisa não conseguiu participar das formações e dos seminários oferecidos pelo Programa Primeiras Letras, além de não ter iniciado o ano letivo na regência da turma, além do que, por questões superiores envolvendo a legislação necessária para o pagamento do bônus às escolas, não foi possível, naquele ano, colocar em prática o acordo de cooperação mútua entre as escolas para a socialização de experiências entre ambas. Assim sendo, considerando a importância do estudo em questão, nosso objetivo foi redimensionado, passando a considerar as aproximações e os distanciamentos entre as práticas observadas e as orientações do Programa Primeiras Letras.

Nesse processo, também foi necessário estabelecer os critérios de exclusão, para eliminar as escolas, professores ou estudantes que não poderiam participar da pesquisa; assim, elencamos os seguintes critérios:

Critérios de Exclusão: serão eliminados da pesquisa:

- a) As turmas de 1º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; turmas da Educação Infantil e turmas da Educação de Jovens e Adultos;
- b) As turmas de 2º ano, do turno da tarde, da escola A, e as turmas de 2º ano, do turno da manhã, da escola B;
- c) As escolas premiadas das Regiões Político Administrativas (RPA’s) 01, 02, 03, 04 e 06.

Com o projeto de pesquisa entrando na fase final de sua elaboração, onde os critérios da pesquisa e a metodologia a ser adotada haviam sido definidos, passamos, então, à etapa de submissão do Projeto de Pesquisa à **Banca de Qualificação**, que em 16 de maio de 2023, aprovou o referido projeto de pesquisa, conforme Anexo I, orientando os ajustes necessários ao projeto para que a pesquisa fosse colocada em prática e, assim, demos continuidade à etapa seguinte e submetemos o projeto, após termos realizado as correções solicitadas pela Banca de Qualificação, à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Acadêmico de

Vitória, que, em novembro de 2023, emitiu **Parecer Consustanciado** (Anexo II) com a **APROVAÇÃO** do projeto de pesquisa.

Diante da qualificação pela Banca e da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, foi então possível avançar na execução das etapas da pesquisa e, dessa forma, dar início às etapas da pesquisa *in loco*, começando pela visita às Unidades de Ensino e pelo recrutamento dos participantes da pesquisa.

Quanto aos critérios para recrutamento dos participantes, estabelecemos que os mesmos seriam convidados a fazer parte da pesquisa pela pesquisadora, que se apresentou aos gestores escolares de cada unidade de ensino selecionada, munida de **Carta de Anuênci**a emitida pela Prefeitura (Anexo III), e, após identificar-se adequadamente, apresentou as informações sobre a pesquisa e seu desenvolvimento. A pesquisadora, então, solicitou permissão e apresentou a proposta às professoras das turmas de 2º ano, através de uma conversa informal, e apresentou para as docentes todas as informações sobre a pesquisa e sobre como iria desenvolvê-la.

O objetivo da conversa preliminar com as equipes escolares e com as professoras foi esclarecer todas as dúvidas sobre a realização da pesquisa (a metodologia que foi empregada, os instrumentos que foram utilizados, a quantidade de observações que foram realizadas, dentre outras informações).

Posteriormente, em um dia acordado com a equipe gestora de cada escola, que considerou o momento mais oportuno, a pesquisadora também explicou a pesquisa para os pais ou responsáveis pelas crianças e também para as crianças de cada turma, esclarecendo todas as dúvidas sobre a realização da pesquisa (a metodologia que foi empregada, os instrumentos que foram utilizados, a quantidade de observações que foram realizadas, a necessidade de registro de imagem e som, dentre outras informações, solicitou autorização através de TCLE's e autorizações de uso de imagem). Considerando as particularidades dessa etapa da pesquisa, cada unidade de ensino e o planejamento que esse encontro demanda, esse momento foi definido em parceria com a equipe gestora de cada escola envolvida na pesquisa.

Tanto nos encontros com equipes gestoras e professoras quanto nos encontros com pais ou responsáveis e com as crianças, a pesquisadora esclareceu que a pesquisa fazia parte do desenvolvimento de sua dissertação de mestrado e que seu objetivo era analisar as orientações e as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula no âmbito do Programa Primeiras Letras, a fim de identificar a concepção de alfabetização e os princípios didáticos contidos nesse Programa.

Cientes dos objetivos da pesquisa e da metodologia a ser adotada e apenas quando todos os esclarecimentos foram dados e os participantes estavam suficientemente esclarecidos e concordaram com a realização do estudo, a pesquisadora solicitou que rubricassem as folhas e assinassem, ao final de cada encontro, os **Termos de Consentimento Livre e Esclarecido-Professoras** (Apêndice I), **Termos de Consentimento Livre e Esclarecido-Pais** (Apêndice II), os **Termos de Assentimento Livre e Esclarecido-Estudantes** (Apêndice III) e os **Termos de Autorização de Uso de Imagem** (Apêndice IV), que estavam em duas vias, uma via para o participante e outra que ficou com a pesquisadora responsável.

A pesquisadora deixou claro que cada participante estava livre para decidir participar da pesquisa ou recusar-se. Caso não aceitasse participar, não haveria nenhum problema, pois desistir era um direito, bem como seria possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade. Na ocasião, a pesquisadora também entregou à gestora de cada Unidade de Ensino uma cópia de todos os termos assinados, além de uma cópia do **Termo de Compromisso e Confidencialidade** (Apêndice V), onde a pesquisadora se compromete em resguardar o sigilo dos dados e das pessoas envolvidas na pesquisa, além de uma cópia da Carta de Anuência emitida pela Prefeitura do Recife autorizando a realização da pesquisa na Unidade.

b) Procedimentos para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa

A ética na pesquisa, sobretudo educacional, não se restringe à relação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Ela vai muito além, pois perpassa todo o processo investigativo, está presente em cada etapa. Segundo Nadja Hermann (2019, p. 34),

A ética na pesquisa tem por finalidade resolver questões específicas da pesquisa com seres humanos surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo, que envolvem o contexto, as consequências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes envolvidos. Ela surge no contexto posterior à Segunda Guerra Mundial [...] com o propósito de estabelecer diretrizes para a pesquisa na área da saúde, visando assegurar a integridade das pessoas submetidas a experimentos médicos. Posteriormente, passa a envolver as Ciências Sociais e Humanas, que reivindicam orientações normativas específicas às singularidades da área.

A ética na pesquisa diz respeito desde a escolha do tema da pesquisa à divulgação dos resultados, exigindo do pesquisador um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam. Segundo Mainardes e Cury (2019, p. 39),

No Brasil, a revisão ética dá-se pelo sistema Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/Conep Plataforma Brasil). A Conep [...] tem a função de elaborar e implementar normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, tanto para as pesquisas biomédicas quanto para as pesquisas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA).

Logo, a construção dos dados nessa pesquisa foi iniciada após a aprovação do projeto de pesquisa no exame de qualificação e após submissão ao Comitê de Ética, e a autorização da reitoria desta Universidade para a pesquisa no campo selecionado. Os participantes foram apresentados à pesquisa e a seus objetivos, sendo convidados a participar da mesma mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além do que tiveram garantidos o respeito aos participantes, ao seu anonimato e ao sigilo total quanto às suas informações.

Conforme orientam Mainardes e Cury (2019) com base na teoria principalista, esse estudo baseou-se nos princípios gerais que devem orientar as pesquisas em Educação, que são os seguintes:

[...] a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
 b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
 c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
 d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e
 e) responsabilidade social (Mainardes; Cury, 2019, p. 42).

A atuação ética do pesquisador é condição indispensável em todos os tipos de pesquisas que envolvem seres humanos. Na pesquisa de tipo qualitativo isso não é diferente e requer um cuidado adicional, uma vez que irá estudar a subjetividade dos sujeitos pesquisados.

3.2 Procedimentos para produção dos dados: opção pela análise documental, entrevista e observação

Considerando os objetivos específicos da nossa pesquisa, optamos por uma variedade de procedimentos disponíveis para o processo de produção dos dados, dentre os quais selecionamos aqueles que nos pareceram ser os mais eficientes para atingir os objetivos pretendidos:

a) Análise documental:

Segundo Caulley (1981), a análise documental é uma técnica exploratória que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (apud Lüdke; André, 1986, p. 45). Assim, utilizamos essa técnica para identificar, em documentos vinculados ao programa, informações relativas às concepções e aos conceitos propostos em sua abordagem e a forma como eram colocados em prática.

Com a evolução das pesquisas, o conceito de documentos ultrapassou a ideia de textos escritos ou impressos, passando a abordar outras fontes:

[...] o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografia ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (Figueiredo apud Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5).

Portanto, a análise documental aqui proposta tomou como base diversos documentos relativos ao Programa que ajudaram a elucidar questionamentos sobre seu funcionamento, suas concepções e fundamentações (Matrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino do Recife; Coleção de Cadernos de Práticas do próprio Programa; os Cadernos Aprender Sempre; ofícios circulares Gestor em Rede relativos ao programa; vídeos; reportagem; matérias publicadas em jornais, revistas ou sites sobre o programa).

b) Entrevista:

A **entrevista**, de acordo com Gil (1999), é uma das técnicas de produção de dados “mais utilizadas nas pesquisas sociais e que é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta”; através delas, identificamos aspectos importantes sobre a formação docente, suas concepções e práticas desenvolvidas em sala.

Utilizamos dois tipos de entrevistas: a **entrevista semiestruturada** que permitiu alcançar um maior número de pessoas e cuja padronização das questões possibilitou uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilitou a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado.

Para a realização das entrevistas (Inicial e Final), apresentamos a cada professora o objeto da pesquisa e do que se tratava cada entrevista, que foram orientadas por um **Roteiro Semiestruturado** (Apêndice VI e Apêndice VII). Esse roteiro elas receberam com

antecedência a fim de que soubessem sobre o lhes seria perguntado, e embora o roteiro fosse estruturado, a entrevista foi conduzida de forma mais livre e leve, o que possibilitou aprofundar questões pertinentes ao objeto da pesquisa ao longo de cada pergunta. O roteiro da Entrevista Final (Apêndice VII) também foi elaborado de forma a possibilitar a análise das percepções das professoras sobre as contribuições do Programa Primeiras Letras acerca da construção de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização.

O segundo tipo de entrevista que utilizamos nessa pesquisa foram as **minientrevistas**, que diziam respeito às entrevistas mais informais, àquelas conversas específicas no intervalo das aulas, no recreio ou no final do horário, e que foram importantíssimas para ajudar a compreender as escolhas didáticas adotadas pelas docentes e ainda a esclarecer dúvidas quanto aos objetivos das atividades realizadas, pois como nos mostra Chartier (2000, p. 161),

Aquilo que constitui as práticas como práticas pedagógicas não é racionalmente observável por um terceiro: as preparações feitas fora da classe, às decisões concernentes ao ritmo durante um ano escolar e à dinâmica evolutiva das atividades no curso de um ano [...]; tudo isso são táticas praticadas, nas quais as lógicas são colocadas nas temporalidades múltiplas [...] que não são imediatamente manifestadas nos comportamentos.

As minientrevistas realizadas ao longo das observações possibilitaram que dúvidas fossem esclarecidas na hora, e as explicações dadas pelos docentes foram fundamentais no momento de escolher quais dados analisar e mesmo para entender a utilização de algumas estratégias, ou mesmo de alguns recursos durante o processo de ensino e aprendizagem.

c) Observação:

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 190), “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Dessa forma, a observação possibilitou um contato pessoal e estreito da pesquisadora com o fenômeno pesquisado, o que apresentou uma série de vantagens para a pesquisa.

Mas, como todo instrumento ou técnica de pesquisa, esse é um recurso limitado que deve ser utilizado juntamente com outras técnicas de pesquisa, pois, do ponto de vista científico, possui vantagens e limitações que podem ser administradas com o uso concorrente de outras técnicas, o que nos leva a afirmar que tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado na pesquisa educacional.

Esse estudo realizou observações semanais nas turmas participantes da pesquisa, com foco nas aulas envolvendo as práticas de leitura e de escrita, a fim de identificar, dentre outras coisas, táticas e estratégias empregadas pelas docentes que motivavam os estudantes, despertando sua atenção e criatividade, bem como as ‘boas práticas’ vivenciadas durante as aulas e que, posteriormente, foram organizadas em um Portfólio Digital.

Durante a pesquisa, foram realizadas 10 (dez) observações em cada uma das duas turmas participantes da pesquisa, totalizando, assim, 20 (vinte) observações que foram devidamente registradas no **Diário de Campo** (Apêndice VIII), o qual não só registrou o material produzido, mas também as impressões e observações sobre cada aula, cada estratégia utilizada, cada atividade vivenciada, reunindo exemplos de boas práticas de leitura e de escrita e de como foram colocadas em prática por cada uma das docentes participantes da pesquisa. Assim, esse instrumento foi essencial, uma vez que registrou as observações realizadas, *in loco*, ao longo da pesquisa.

Por fim, passamos para a etapa de tratamento e triangulação do material produzido no campo e procedemos à análise dos mesmos. Essa etapa da pesquisa foi subdividida em etapas específicas, mais estruturadas, como: ordenação, classificação e análise, propriamente dita, de todo o material produzido na pesquisa (documentos oficiais, relatórios, resumos, quadros analíticos, tabelas, questionários, imagens, áudios, slides, vídeos, fotos, quadros comparativos, entrevistas, planilhas, dentre outros).

Acreditamos que os dados produzidos a partir das técnicas elencadas foram suficientes para atingir os objetivos projetados pois ofereceram os elementos necessários para análise e comparação dos avanços na aprendizagem dos estudantes durante o processo, partindo da avaliação diagnóstica e passando por seus avanços ao longo do processo, até se chegar à comparação com o resultado final apresentado pelas docentes, mais adiante, na seção dos Resultados.

Para procedermos ao tratamento e à triangulação dos dados produzidos no campo fazendo a análise dos mesmos e extraíndo as informações preciosas necessárias, optamos por utilizar a Análise de Conteúdo, de Bardin, que é uma técnica de análise de dados qualitativos utilizada por pesquisadores de diversas áreas. Bardin (2016, p. 15) define a Análise de Conteúdo como

[...]um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ extremamente diversificados [...]. O fator comum dessas técnicas é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (Bardin, 2016, p. 15).

Usamos a análise de conteúdo para tratar dos dados obtidos na análise documental e nas entrevistas, e essa permitiu oferecer subsídios para inferir e interpretar os dados levantados, seguindo a análise de conteúdo de Bardin, que prevê a realização de três etapas:

- **A Pré-análise:** Com os dados produzidos, organizam-se os materiais separando-os para a análise; em seguida, considera-se o que faz sentido analisar inicialmente, o que pode ser analisado a posteriori e o que ainda precisa ser coletado (uma triagem). Nessa etapa, segundo Bardin, o pesquisador seguirá alguns passos como: a) leitura flutuante do material; b) selecionar os documentos; c) constituir o corpus com base na exaustividade, representatividade, pertinência e homogeneidade; d) formular hipóteses e objetivos; e) preparar o material.
- **A Exploração do Material:** prevê a realização de duas fases a partir do material produzido:

A codificação é a fase onde deve ser feito o recorte das unidades de registro (palavra/tema/objeto) e das unidades de contexto (contexto/sentido).

A categorização é a fase onde as unidades serão reunidas, agrupadas ou separadas em categorias, de acordo com algum dos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

- **O Tratamento dos resultados obtidos e interpretação** pode ser feito por meio da **inferência**, que segundo Bardin (2016, p. 133), pode “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Ao compreender de forma precisa em que níveis de leitura e de escrita encontram-se os estudantes envolvidos na pesquisa, o professor poderá desenvolver estratégias mais assertivas, ou seja, os dados retornados ajudarão no planejamento das ações pedagógicas, ampliando o conhecimento do objeto de estudo e tomando decisões com base em dados concretos e não em meras suposições.

As práticas e os saberes docentes selecionados foram submetidos a um processo de edição e reunidos em um portfólio digital aberto criado com o aplicativo Canva/Padlet, e será disponibilizado na internet para acesso público em geral.

O portfólio digital é um produto educacional com potencial para fortalecer as boas práticas de leitura e de escrita uma vez que é composto por diferentes recursos que as crianças e os professores podem explorar de diferentes maneiras (fotos, vídeos, imagens, textos...). Porém, direcionamos seu foco para as práticas de leitura e de escrita de forma bem objetiva,

pois não é nossa intenção que ele acabe se transformando em uma panaceia de informações sem sentido. Assim, o portifólio foi construído a partir dos seguintes eixos:

- **Procedimental** – Com base nas entrevistas realizadas e na observação da prática docente será realizada uma análise das narrativas obtidas, das gravações de aula, das atividades desenvolvidas e das estratégias empregadas a fim de catalogá-las, organizá-las e alocá-las no portifólio.
- **Pedagógico** – As crianças também podem interagirativamente com o portifólio, pois a produção do mesmo foi pensada com recursos e orientações para professores, mas também com recursos para os estudantes.
- **Comunicacional** – O portifólio é atrativo, didático e acessível. A ideia é apresentar um ambiente que estimule outros professores a produzirem estratégias diferenciadas construindo novas práticas em suas salas de aulas.

Com base no cronograma a seguir, fizemos a gestão das tarefas e dos prazos necessários para concluir nosso projeto de pesquisa e, assim, alcançar os objetivos pretendidos e as tarefas foram organizadas priorizando aquelas que eram fundamentais para que as próximas fossem realizadas.

Figura 4 – Cronograma de execução do projeto

Atividades	2023												2024		
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Ou t	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar
Pesquisa Bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	X							
Escrever Pré-projeto de Pesquisa		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Qualificar Pré-projeto de Pesquisa					X										
Revisão Bibliográfica						X	X	X	X						
Submeter projeto ao CEP										X					
Entregar Termos/Coletar assinaturas											X				
Aplicar entrevistas e minientrevistas											X	X			
Transcrição das entrevistas											X	X			
Realizar Observações nas Turmas											X	X			
Análise e Tabulação dos dados												X	X	X	
Escrita da dissertação										X	X	X	X	X	
Defesa da dissertação															X

Fonte: A autora

Finalmente, mas não menos importante, ao final da pesquisa, fizemos uma seleção das práticas de leitura e de escrita observadas, evidenciando aquelas que se destacaram produzindo bons resultados e motivando a aprendizagem dos estudantes, para compor o

produto educacional que funcionasse como um incentivador de boas práticas fazendo-os, assim, avançar em seu processo de construção do conhecimento.

Para iniciar nossa pesquisa foi necessário identificar quais as concepções de sujeito, de ensino e aprendizagem, de leitura e de escrita estavam imbrincadas à prática docente de cada turma, pois compreendemos que em uma pesquisa que parte de uma proposta sociointeracionista, a figura do professor assume um papel especial como mediador da aprendizagem, e de suas concepções dependerá toda a prática a ser desenvolvida no dia a dia da sala de aula.

4 RESULTADOS

Nesse trabalho, tivemos como objetivo geral analisar as orientações e práticas de leitura e de escrita no Programa Primeiras Letras para identificar a concepção de alfabetização e os princípios didáticos subjacentes a ele e, para isso, essa seção foi dividida em quatro subseções.

Na primeira delas, iremos apresentar e discutir as orientações presentes na Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife para a construção de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização, bem como as orientações presentes nos Cadernos do Programa Primeiras Letras sobre a construção dessas mesmas práticas, visto que, atualmente, ambos são os documentos norteadores do trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal do Recife.

Na segunda subseção, mapearemos os princípios subjacentes às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas por professoras participantes do Programa Primeiras Letras, onde apresentaremos o perfil geral das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental e introduziremos as primeiras discussões sobre a prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa. Discutiremos a rotina de ensino estabelecida em cada uma das turmas, para compreender como elas desenvolvem o trabalho docente, que estratégias e táticas utilizam na construção das práticas de leitura e de escrita e como as utilizam.

Na terceira subseção, faremos uma reflexão a partir das apreciações das professoras sobre as contribuições do Programa Primeiras Letras acerca da construção de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização a fim de identificar o que as professoras pensam sobre o Programa e quais as suas contribuições para a fabricação das práticas de alfabetização de leitura e de escrita.

Por fim, na quarta subseção, apresentaremos um portfólio digital com coletânea de exemplos de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização construídas a partir do Programa Primeiras Letras na Rede Municipal.

4.1 A política de ensino da Rede Municipal do Recife e os documentos do Programa Primeiras Letras: orientações para a construção de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização

Com o objetivo de identificar e analisar nos documentos vinculados ao Programa Primeiras Letras as orientações acerca da construção de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização, procedemos à análise minuciosa dos cadernos orientadores

das práticas de leitura e de escrita produzidos pelo Programa Primeiras Letras em parceria com Instituto Gesto_Porthema (**Caderno Práticas de Leitura, Caderno Práticas de Produção Textual e o Caderno Práticas de Linguagem - Construção do Sistema de Escrita Alfabetica**), além da **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife**, uma vez que a Política é o documento oficial que orienta toda a prática pedagógica desta Rede, em todas as suas modalidades de ensino.

Apresentamos, a seguir, um breve histórico sobre os documentos analisados, a fim de que se possa compreender melhor seu processo de elaboração, seus objetivos, sua estrutura e orientações para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita.

a) A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2014/2015), importante e principal documento de consolidação das concepções que norteiam as ações educativas dessa Rede de Ensino, está estruturada em 6 (seis) livros: Fundamentos Teórico-Metodológicos, Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação.

Porém, considerando a especificidade de nosso objeto de pesquisa - as práticas de leitura e de escrita no Ciclo de Alfabetização -, iremos voltar o foco de nossa análise documental para dois exemplares específicos: o livro de Fundamentos Teórico-Metodológicos, visto que este, como o próprio nome anuncia, detém os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam toda a coleção; e o livro Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, visto que esse livro trata do segmento fim de nossa pesquisa, o Ciclo de Alfabetização, mais especificamente, o 2º ano do Ensino Fundamental.

Durante o processo de elaboração e estruturação da Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), que foi construído historicamente com a colaboração de diferentes atores da Rede e de instituições parceiras, foram desenvolvidas várias ações para a promoção de discussões sobre a mesma nas unidades educacionais, além da constituição de um Grupo de Trabalho (GT) específico que, com assessoria da equipe técnica da Secretaria de Educação e de professores(as) de diferentes Universidades do Estado, conduziu todo o processo de elaboração da versão final da Política de Ensino.

O movimento de construção da Política de Ensino da RMER, segundo seus autores, primou por manter o objetivo de “atingir o máximo de participação de professores(as), demais segmentos das unidades escolares e de diferentes profissionais da educação de forma

democrática, coletiva e colegiada”, pois esse documento tinha o intuito de “promover uma educação emancipadora, fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser”, além de “trazer orientações quanto aos rumos a serem trilhados pela Rede de Ensino do Recife”, assim, foram realizados estudos que promoveram a adequação do currículo às novas demandas e exigências sociais, conforme documentos oficiais da época (Recife, 2021, p. 19-20).

Como resultado desse processo de estudos e diálogos, em maio de 2012 foi publicado o primeiro volume da coleção da Política de Ensino, intitulado Fundamentos Teórico-Metodológicos, onde estão descritos os Eixos Norteadores da Política de Ensino, e no ano seguinte, em 2015, foram publicados os outros 5 (cinco) livros da Política de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação.

Mas, com a homologação da BNCC, em dezembro de 2017, fez-se necessário revisitar a Política de Ensino da RMER para alinhá-la com as Competências Gerais da BNCC. O objetivo agora era identificar convergências entre os dois documentos e estabelecer um alinhamento, sem perder de vista os avanços já consolidados na educação municipal do Recife. Revisitar as matrizes curriculares, além de atender ao caráter normativo da BNCC, consistiu em uma oportunidade de rever o documento por completo a partir das demandas advindas da implementação do currículo na prática docente; assim, a atual Política de Ensino da rede foi revista e adequada às exigências da BNCC.

Dessa forma, a Rede deu início ao processo de revisão de sua recém-elaborada Política de Ensino que foi desenvolvido de maneira colaborativa, com base, dentre outras coisas, no olhar para o currículo no cotidiano das práticas pedagógicas das unidades escolares, e assim vivenciou-se, naquele momento, a implementação de um processo democrático que não só atualizou o texto da Política, mas que também preservou a experiência acumulada da Rede:

Construir um documento dessa monta, de forma democrática e participativa, envolveu grande complexidade e necessidade de atenção e respeito às diferentes opiniões e falas que se contrapuseram ao longo do processo. Na dialogia estabelecida, buscou-se atender às demandas sem abrir mão de nossa identidade enquanto Rede de Ensino e de fortalecer as concepções defendidas pelo conjunto de profissionais que a constitui. O intuito foi de construir o currículo enquanto práxis, tornando a ação educativa, como diz Freire (1996, p. 12), em “ação modificadora e criadora da realidade” (Recife, 2021, p. 17-18).

A Rede Municipal do Recife, finalmente, encerra um ciclo e constrói sua Política de Ensino, orientada para a formação integral do indivíduo, traduzida em um documento que

resultou de uma construção coletiva e que envolveu amplas discussões, momentos de estudo, e que se tornou legítimo, à medida que foi efetivado no cotidiano escolar, fortalecendo, assim, a prática pedagógica em todas as modalidades de Ensino da Rede Municipal do Recife.

Figuras 5 e 6 – Caderno de Fundamentos Teórico-Metodológicos e Caderno do Ensino Fundamental da Política de Ensino de Recife



Fonte: Acervo pessoal da autora

b) Os Cadernos de Práticas do Programa Primeiras Letras

O atual Programa de Alfabetização do Recife, denominado Programa Primeiras Letras, está em vigor desde 2021, e embora o Programa de Letramento do Recife (Proler), seu antecessor, tenha sido descontinuado com a mudança do Chefe do Poder Executivo Municipal, em 2020, abrindo espaço para a implementação de uma nova política municipal e a criação de um novo Programa de Alfabetização para a cidade, seu decreto não foi revogado e ainda continua em vigor.

Embora o Programa Primeiras Letras (PPL) tenha uma estrutura própria, observamos que o mesmo optou por manter em seu arcabouço estrutural cinco das ações já desenvolvidas pelo PROLER, diferenciando-se deste apenas no que se refere ao eixo 6 (seis), e assim, o PPL apresenta em sua estrutura seis eixos norteadores nos quais estão pautadas as suas ações: 1. Matriz Curricular; 2. Material Complementar; 3. Formação; 4. Avaliação e Monitoramento; 5. Acompanhamento nas escolas e 6. Incentivo para as escolas.

O Programa Primeiras Letras, com base no eixo 2, que prevê a produção de Material Complementar próprio, elaborou, em parceria com Instituto Gesto e o Porthema, seis “Cadernos de Práticas” com o objetivo de auxiliar os professores no planejamento das vivências pedagógicas diárias, a fim de tornar a prática docente e a aprendizagem dos estudantes mais significativas e prazerosas. Nesse sentido, o Instituto Gesto e o Porthema, ambos vinculados à Fundação Lemann, participaram do processo oferecendo assessoria e formação à equipe da Secretaria de Educação que produziu os Cadernos de Práticas que fundamentam e orientam a proposta do Programa Primeiras Letras. Segundo informação disponível no site Idealist.org,

O Instituto Gesto é uma organização sem fins lucrativos criada e mantida pela Fundação Lemann a partir de uma evolução do programa Formar. O Instituto foi concebido para atender à demanda crescente por aprimoramento da gestão pública nos municípios e estados brasileiros e traz uma abordagem contemporânea e próxima aos desafios encontrados para, assim, gerar uma profunda transformação na forma de se fazer a gestão pública no Brasil.

Conforme informação disponível no site do Mathema, o Grupo tem como missão

Pesquisar e experienciar novos métodos de ensino-aprendizagem, assessorando instituições voltadas para a educação, formando professores, provendo publicações, materiais e recursos pedagógicos que contribuam para o processo educativo e a melhoria do ensino público e privado. (...)

E, em parceria com o Instituto Motriz, o Mathema/Porthema, atuou em Recife em 2021 e 2022, produzindo materiais de apoio para a formação de professores alfabetizadores da educação infantil e anos iniciais no programa Primeiras Letras, realizando um intenso ciclo formativo de 4 módulos de estudo com os formadores de professores da Secretaria e coordenadores pedagógicos, apoiando as práticas alfabetizadoras na rede!

Assim, enquanto o Proler previa a produção de Cadernos Pedagógicos voltados para os estudantes, o que repercutiu de forma bastante positiva na rede, segundo apontou a pesquisa de Silva, A. (2022), o Programa Primeiras Letras propôs Cadernos Pedagógicos de apoio aos docentes, que apresentam discussões sobre as práticas de leitura e de escrita em sala de aula e propõem sugestões de atividades e estratégias sobre como utilizá-las.

Os seis cadernos da coleção estão divididos em dois blocos distintos: Educação Infantil e Anos Iniciais, cada bloco com três exemplares específicos (Caderno Práticas de Leitura, Caderno de Práticas de Produção Textual e o Caderno Práticas de Linguagem - Construção do Sistema de Escrita Alfabetica). Porém, considerando a especificidade de nosso objeto de pesquisa iremos voltar o foco de nossa análise documental para três exemplares dos

Anos Iniciais, visto que nossa pesquisa tem como objeto de estudo o Ciclo de Alfabetização, mais especificamente, o 2º ano do Ensino Fundamental.

O **Caderno Práticas de Leitura**, primeiro da trilogia, foi elaborado com o objetivo de

[...] reunir sugestões de práticas de leitura que pudesse auxiliar os professores no aprendizado de um planejamento eficaz para o desenvolvimento da análise e reflexão linguística dos estudantes, partindo desde a escolha dos campos de atuação social (vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico literário), as modalidades da leitura (verbal-oral e escrita, não-verbal e multimodal) e as práticas de leitura (em voz alta pelo professor, compartilhada e autônoma), adequando-as especificamente para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 7).

Segundo as autoras, as atividades apresentadas no Caderno Práticas de Leitura “não pressupõem que os estudantes saibam apenas o que lhes é ensinado, uma vez que, estando inseridos na sociedade e participando de práticas letradas, detêm conhecimentos sobre a leitura e a escrita que independem do que ocorre formalmente na escola” (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 7); dessa forma, as propostas de atividade levam em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

O Caderno, organizado em quatro capítulos, apresenta o objetivo e a proposta de trabalho, destacando suas concepções sobre o papel do estudante e o papel do professor, ressaltando a necessidade de clareza sobre as habilidades descritas na BNCC para que se aproprie da prática proposta. O capítulo 1 subdivide-se em duas seções: 1.1 Campos de atuação social propostos pela BNCC e 1.2 Habilidades de leitura da BNCC, que, por meio de quadros, resumem a proposta pedagógica para as turmas de 1º e 2º ano.

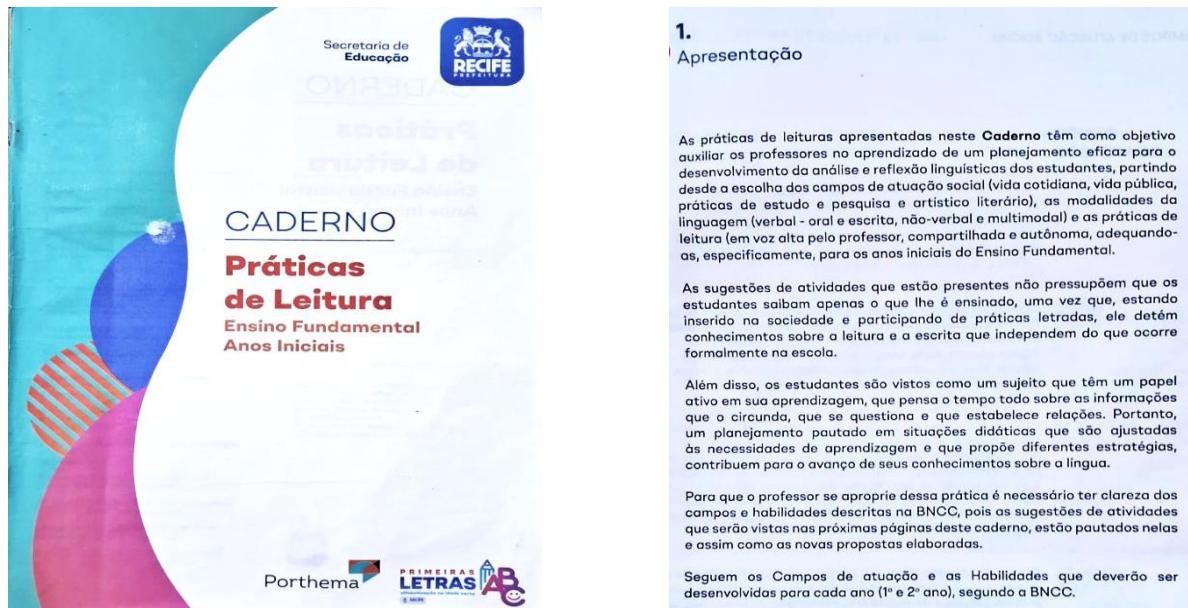
O capítulo 2 está subdividido em três seções: 2.1 leitura em voz alta pelo professor; 2.2 Leitura compartilhada ou colaborativa e 2.3 Leitura autônoma, e propõem sugestões de atividades a partir de diferentes gêneros textuais. Ao longo de todos os cadernos da coleção, quatro quadros aparecem para enriquecer/complementar a proposta apresentada: “De olho na Matriz Curricular”, “Pra você saber mais”, “Conectando com outros recursos didáticos” e “Sugestões de livros”, articulando, assim, diferentes conhecimentos relacionados com a temática que está sendo estudada.

O capítulo 3 apresenta uma série de materiais complementares (textos, atividades, imagens etc.) que servirão para dar suporte a cada atividade proposta no capítulo anterior.

E, finalmente, no capítulo 4. Currículo da Rede Municipal de Recife, subdividido em duas seções. 5.1 Língua Portuguesa (1º ano) e 5.2 Língua Portuguesa (2º ano), apresenta a proposta curricular descrita em quadros que relacionam os “Direitos de Aprendizagem”, os

“Objetivos de Aprendizagem”, os “Conteúdos/Saberes”, os “Bimestres” e os “Códigos das Habilidades correspondentes na BNCC” de acordo com os quatro eixos da Linguagem trabalhados na proposta.

Figuras 7 e 8 – Capa e apresentação do Caderno Práticas de Leitura do PPL



Fonte: Acervo pessoal da autora

O **Caderno de Práticas de Produção Textual**, segundo da coleção, apresenta uma estrutura semelhante ao primeiro, e traz como foco de sua ação sugestões de práticas de produção de textos, previstas na BNCC e no Currículo da Rede Municipal de Recife, com o objetivo de

[...] contribuir com os professores na elaboração de um planejamento eficaz para o desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura, produção textual e análise linguística e semiótica (alfabetização). Portanto, o objetivo é contribuir não apenas para a formação do docente no que diz respeito às práticas em sala de aula, mas também com sugestões de atividades elaboradas pensando desde a escolha dos campos de atuação social (vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico literário) e das modalidades da linguagem (verbal-oral e escrita, não-verbal e multimodal), até as práticas de produção de textos, sobretudo escritos, quais sejam: a escrita autônoma, em dupla e/ou grupos e coletiva, tendo o professor como escriba (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 7).

Esse caderno foi organizado em cinco capítulos, subdivididos em seções, e, semelhantemente ao Caderno de Práticas de Leitura, inicia o capítulo 1 (Apresentação) com uma breve descrição de seu objetivo e de sua proposta de trabalho, resgatando o propósito do caderno anterior (leitura) e reafirmando o seu propósito (produção textual), ratificando a

necessidade de que o professor “conheça” o que o Currículo da Rede Municipal de Recife e a BNCC apresentam como “norte” para o trabalho com os estudantes.

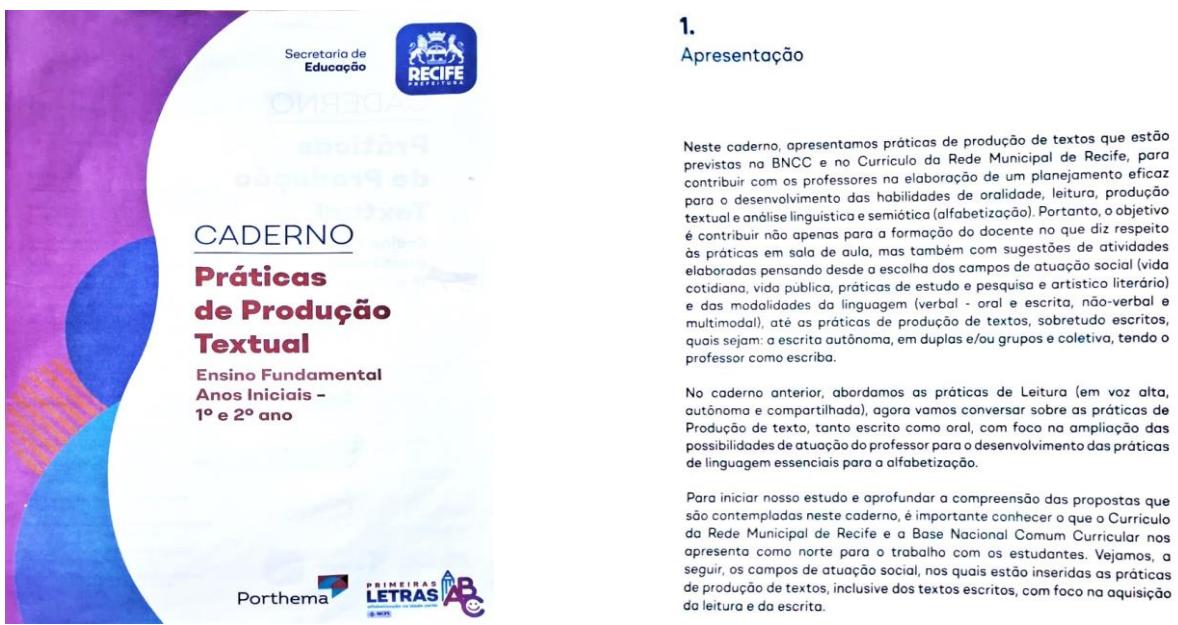
Assim, o capítulo 1(Apresentação) está subdividido em duas seções: 1.1 Campos de atuação social, o qual demonstra através de um quadro a organização das habilidades em campos, conforme descrito na BNCC; e 1.2 Habilidades de escrita - 1º e 2º ano (BNCC), o qual, também através de um quadro, relaciona as “Práticas de Linguagem” com os respectivos “Objetos de Conhecimento” e as “Habilidades” para cada ano escolar.

O capítulo 2 (Sobre as práticas de linguagem e as práticas de produção de textos) discorre a respeito do trabalho com a Língua Portuguesa e como ele é orientado pelas práticas de linguagem, organizadas em quatro eixos: Leitura/Escuta, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística. Esse capítulo apresenta uma seção específica, 2.1 (Revisão), que discorre sobre a importância da revisão como prática que oportuniza ao estudante a possibilidade de aprimorar sua produção.

O capítulo 3 (Práticas de produção de textos escritos ao longo da alfabetização) aborda a produção de textos escritos, orais e multimodais, essenciais para que os estudantes aprendam a ler e a escrever ampliando suas capacidades de letramentos; está subdividido em três seções: 3.1 (Produção escrita autônoma) que aborda a produção feita pelo estudante sem intervenção do professor; 3.2 (Produção escrita coletiva com diferentes agrupamentos) que trata da produção realizada em duplas ou em pequenos grupos favorecendo o confronto de hipóteses e, finalmente, a seção 3.3 (Produção coletiva tendo o professor como escriba) que aborda propostas de produção de textos orais produzidos pelos estudantes e que são registradas, por escrito, pelo professor que assume o papel de escriba da turma.

O capítulo 4 (Anexos) apresenta uma série de materiais complementares (textos, atividades, imagens etc.) que servirão para dar suporte a cada atividade proposta no capítulo anterior, e o capítulo 5 (Currículo da Rede Municipal de Recife), subdividido nas seções 5.1 (Língua Portuguesa_1º ano) e 5.2 (Língua Portuguesa_2º ano) apresenta a proposta curricular do Recife para as turmas de 1º e 2º anos, descrita em quadros que relacionam “Direitos de Aprendizagem”, “Objetivos de Aprendizagem”, “Conteúdos/Saberes”, “Bimestres” e os “Códigos das Habilidades correspondentes na BNCC”, também articulado com os quatro eixos da Linguagem.

Figuras 9 e 10 – Capa e apresentação do Caderno Práticas de Produção Textual do PPL



Fonte: A autora

O último caderno da coleção a ser analisado foi o **Caderno Práticas de Linguagem - Construção do Sistema de Escrita Alfabetica** que apresenta uma estrutura semelhante à dos cadernos anteriores e dá continuidade aos estudos neles iniciados. Esse caderno trata, especificamente, da reflexão sobre o SEA e sobre como se dá o seu aprendizado, suas etapas/hipóteses, sugestões de atividades para desenvolver a consciência fonológica e as hipóteses de leitura, propondo estratégias para ajudar os estudantes a avançarem nessas hipóteses. Foi organizado em oito capítulos, subdivididos em seções, e inicia a proposta de trabalho no capítulo 1 (Apresentação) resgatando os estudos dos cadernos anteriores:

Nos cadernos anteriores, trouxemos para o debate a reflexão a respeito das Práticas de Linguagem voltadas ao ensino da leitura e da produção de textos, sempre pautadas na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo da Rede de Ensino de Recife. Sugerimos estratégias que auxiliem na elaboração do planejamento do/a professor/a e na proposição de atividades que permitam aos estudantes avançarem em seus conhecimentos e habilidades relacionadas a essas práticas.

Dando continuidade a esse estudo, abordaremos, no Caderno 3, um tema muito discutido nos anos iniciais: Reflexão sobre o sistema alfabetico de escrita (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 7).

Nesse caderno, o capítulo 1 está dividido em duas seções: 1.1 (Campos de atuação segundo a BNCC) onde demonstra através de um quadro a organização das habilidades em campos, conforme descrito na BNCC e 1.2 (Habilidades de escrita 1º e 2º ano) que relaciona diversas “Práticas de Linguagem” com os respectivos “Objetos de Conhecimento” e as “Habilidades” para cada ano escolar.

O capítulo 2 resgata de forma breve a história dos métodos de alfabetização e de como os conceitos de escrita, de estudante, de professor e principalmente de alfabetização foram sendo repensados e modificados a partir dos estudos e das pesquisas desenvolvidos ao longo dos anos, sobretudo, os estudos e as contribuições trazidos pela Psicologia Cognitiva, a Neurociência e a Linguística Textual.

O capítulo 3 está dividido em duas seções: 3.1 (Princípios e regularidades do SEA) onde são elencados os princípios e as regularidades que regem o funcionamento do sistema de escrita convencional segundo Morais (2012a) e 3.2 (Processo de elaboração das hipóteses) que discute as diferentes hipóteses elaboradas pelas crianças durante o processo de aquisição da escrita, segundo a teoria da psicogênese da língua escrita.

O capítulo 4 apresenta um dos conceitos-chave para a alfabetização: a consciência fonológica, e, em seguida, divide a seção 4.1 (Práticas de linguagem que favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica) em duas subseções que exploram um pouco mais o tema: 4.1.1 (Atividades para exploração das rimas), que propõe atividades que exploram a semelhança sonora entre palavras, e 4.1.2 (Atividades de explorar aliteração), que dá continuidade ao trabalho fonológico através de sugestões de atividades com trava-línguas.

O capítulo 5 retoma e aprofunda conceitos estudados nos capítulos anteriores com destaque para o papel da “sondagem”, que é apresentado como um instrumento importantíssimo “para que o/a professor/a possa analisar a hipótese dos alunos sobre a escrita”, e este foi dividido em duas seções: 5.1 (Atividades com listas) onde são apresentadas várias sugestões a partir desse gênero especificamente e atividades com o gênero da tradição oral (parlenda “corre cutia”) cujo detalhamento não aparece descrito no capítulo, mas apenas nas atividades 2, 3, 4, 5 e 6 que estão, em anexo, no capítulo 7.

O capítulo 6 discute conceitos importantes e apresenta o ato de ler como algo que

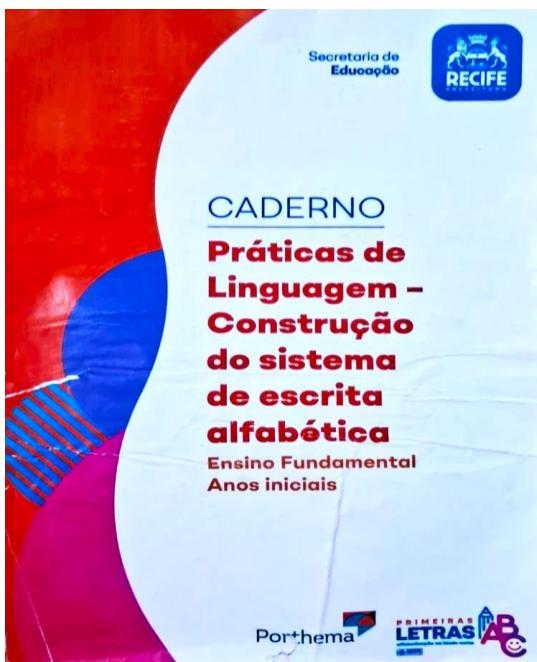
[...] vai além de apenas decodificar símbolos e extrair informações da escrita. A leitura é um processo complexo de construção de sentidos que envolve tanto os conhecimentos prévios do leitor, seu objetivo de leitura e condições de interação com o objeto lido, quanto as características linguísticas, estruturais e temáticas do próprio texto, seja ele escrito ou não (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 31).

Esse capítulo discute etapas de leitura, princípios e organização das situações de leitura essenciais para a formação do leitor, com destaque para: a leitura de textos narrativos, a leitura de textos de memória e a leitura de listas de palavras. Nesse capítulo há ainda a seção 6.1 (sugestão de atividades diversificadas), que traz proposições de atividades com textos fatiados, fichas para completar com/sem banco e fichas com reescrita.

O capítulo 7 apresenta uma série de materiais complementares que servirão para dar suporte a cada atividade proposta nos capítulos anteriores.

O capítulo 8 está subdividido em duas seções: 8.1 (Língua Portuguesa_1º ano) e 8.2 (Língua Portuguesa_2º ano) que apresentam a proposta curricular do Recife para as turmas de 1º e 2º anos, descrita em quadros que relacionam os “Direitos de Aprendizagem”, os “Objetivos de Aprendizagem”, os “Conteúdos/Saberes”, os “Bimestres” e os “Códigos das Habilidades correspondentes na BNCC”, também, de acordo com os quatro eixos da Linguagem trabalhados na proposta: Oralidade, Leitura, Produção de Textos Escritos e Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Figuras 11 e 12 – Capa e apresentação do Caderno Práticas de Linguagem - Construção do Sistema de Escrita Alfabética do PPL



Fonte: A autora

1. Apresentação

Nos cadernos anteriores, trouxemos para o debate a reflexão a respeito das Práticas de Linguagem voltadas ao ensino da leitura e da produção de textos, sempre pautadas na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo da Rede de Ensino de Recife. Sugerimos estratégias que auxiliem na elaboração do planejamento do/a professor/a e na proposição de atividades que permitam aos estudantes avançarem em seus conhecimentos e habilidades relacionadas a essas práticas.

Dando continuidade a esse estudo, abordaremos, no Caderno 3, um tema muito discutido nos anos iniciais: Reflexão sobre o sistema alfabético de escrita.

Vamos convidá-los para refletir sobre como se dá o aprendizado do sistema de escrita alfabética, suas etapas/hipóteses, sugestões de atividades para desenvolver a consciência fonológica e as hipóteses de leitura, assim como as estratégias que ajudá-los a avançar nessa hipótese.

O desafio que devemos enfrentar, nós que estamos comprometidos com a instituição escolar (...) é unir esforços para alfabetizar todos os alunos, para assegurar que tenham oportunidade de se apropriar da leitura e da escrita como ferramenta essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal (Della Lerner, 2002).

Juntos, os três Cadernos de Práticas produzidos pelo Programa Primeiras Letras compõem uma coleção que funciona como material complementar pedagógico a fim de subsidiar, em consonância com a Política de Ensino da Rede, as práticas de leitura e de escrita no Ciclo de Alfabetização.

Dessa forma, procedemos, então, à análise de ambos os materiais, a fim de identificarmos quais os principais pressupostos teóricos presentes nos Cadernos de Práticas e na Política de Ensino traçando um paralelo entre ambos.

4.1.1 Pressupostos teóricos presentes nos cadernos e na Política de Ensino: Áreas de investigação e suas categorias investigativas

A fim de investigar quais os pressupostos teóricos que fundamentam tanto os dois livros da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife selecionados para a análise, quanto os Cadernos do Programa Primeiras Letras, delimitamos quatro categorias de investigação, sendo cada uma composta por diferentes subcategorias investigativas.

A **Categoria I – Aspectos Gerais** investigou as **concepções e os pressupostos da proposta pedagógica** presentes em cada documento. Nessa categoria, o foco da investigação foi organizado em sete subcategorias investigativas para comparar as concepções que fundamentam ambos os documentos analisados.

A primeira subcategoria investigativa procurou desvendar **quais as bases teóricas que fundamentam a proposta pedagógica em ambos os documentos** e essa revelou que os Cadernos do Programa Primeiras Letras, segundo Veronese e Medeiros (2022b, p. 7), estão “pautados na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo da Rede de Ensino de Recife”, enquanto que a Política de Ensino da RMER está “formulada e pautada nos princípios da ética, liberdade, solidariedade, participação, justiça social, pluralismo de ideias e respeito aos direitos (Recife, 2012).

Os princípios fundantes da Política de Ensino do Recife são facilmente identificados nos eixos norteadores do currículo escolar que são: escola democrática, respeito à diversidade, cultura, meio ambiente e tecnologias, e esses eixos “dialogam entre si e foram estruturados por se conceber a escola como lócus de construção das identidades, do conhecimento e das práticas sociais [...]” (Recife, 2021). Os fundamentos pedagógicos dos Cadernos de Práticas estão pautados na BNCC, que assume dois pressupostos básicos: o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral, o que implica em discutir o que os estudantes devem “saber” e o que devem “saber fazer”, ou seja, o seu foco são aspectos mais técnicos do que pedagógicos, priorizando a técnica ideal e descontextualizada como solução para os problemas educacionais.

A segunda subcategoria investigativa procurou desvendar **qual a concepção de língua presente na proposta pedagógica** dos documentos analisados, e revelou que, nesse aspecto, ambos se aproximam, visto que nos Cadernos do Programa Primeiras Letras assume-se a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua

história" (Brasil, 1998, p. 20), e na Política de Ensino da RMER o currículo é norteado por uma concepção sociointeracionista da língua, onde o trabalho pedagógico deve se dar com a maior variedade possível de gêneros textuais, assim, comprehende a língua como "lugar de interação, em especial, lugar da apropriação dos gêneros na socialização, e inserção dos sujeitos nas atividades comunicativas humanas" (Recife, 2021).

A terceira subcategoria investigativa procurou descobrir **qual a concepção de alfabetização presente na proposta pedagógica** dos documentos analisados e revelou que, nesse caso, os documentos também dialogam entre si, pois os Cadernos do Programa concebem "alfabetização como compreensão do sistema e não apenas como domínio de um código", onde as autoras definem alfabetização como "processo que se inicia desde o acesso da criança à cultura do escrito, onde a criança é imersa nos diferentes usos e formas da língua e pensa sobre ela" (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 13), e a Política de Ensino da RMER tem seu currículo norteado por uma concepção sociointeracionista da língua

[...] onde todo o processo de ensino da língua, desde os primeiros anos de escolaridade, procura garantir aos (às) estudantes a interação com textos significativos que circulem, na medida do possível, em situações de comunicação efetiva, pois se acredita que "[...], no espaço da interlocução, constituem-se os sujeitos e a linguagem" (Geraldi, 2002, p. 28 apud Recife, 2021, p. 262).

A quarta subcategoria investigativa procurou descobrir **qual o papel da escola no ensino da Linguagem** segundo a proposta dos documentos analisados, revelando que, embora nos Cadernos do Programa não haja uma menção explícita ao papel da escola, as autoras deixam "pistas" sobre qual seria esse papel ao afirmarem, por exemplo, que

[...] as situações de inserção na cultura escrita e a garantia de reflexão sobre a língua são situações intrinsecamente ligadas uma à outra, não devendo ser consideradas como situações isoladas ou até mesmo ensinadas separadamente na escola exercendo múltiplos letramentos. Por este motivo é que falamos em "alfabetizar letrando" (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 13).

A Política de Ensino da RMER, por sua vez, é enfática ao afirmar que os eixos previstos em sua proposta dialogam entre si e foram estruturados dessa forma

[...] por se conceber a escola como lócus de construção das identidades, do conhecimento e das práticas sociais, sendo, portanto, essencial, no decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental, ofertar uma prática pedagógica que mobilize capacidades e interesses individuais, participação coletiva, e que favoreça aos envolvidos no processo educativo o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de aprender (Recife, 2015, p. 35).

A quinta subcategoria investigativa procurou descobrir **qual o papel do professor no processo de construção das práticas de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental**, revelando que os Cadernos de Práticas não definem qual seria a função desse profissional, mas apontam que “cabe aos professores organizarem situações de usos da língua e da linguagem para problematizá-las” (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 13), enquanto que a Política de Ensino da Rede deixa claro que

[...] o professor apresenta-se como agente mobilizador da reconstrução de saberes, por meio de novos conhecimentos, e de construção de um trabalho coletivo entre professores(as), estudantes e sociedade; mediador dos processos de ensino e aprendizagem, configurando-se como facilitador do desenvolvimento dos (as) estudantes (Recife, 2015, p. 35).

A sexta subcategoria investigativa procurou descobrir **qual o papel da criança no processo de construção das práticas de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental**. Segundo os Cadernos do Programa Primeiras Letras, “os estudantes são vistos como um sujeito que tem um papel ativo em sua aprendizagem, que pensa o tempo todo sobre as informações que o circunda, que se questiona e que estabelece relações” (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 7), enquanto que para a Política de Ensino do Recife

[...] as crianças passam a ser vistas como autoras das suas práticas, seus discursos, e suas representações assumem lugar central nas diversas investigações sócio pedagógicas. Mais do que uma fase biologicamente definida, a infância produz significações próprias que influenciam as demais etapas da vida do ser humano (Recife, 2012, p. 121).

A Política de Ensino avança ainda mais em suas considerações e afirma que “entende a criança como sujeito, fruto da tradição cultural e capaz de ressignificá-la. A infância, portanto, é compreendida como um estado de ser e estar no mundo de modo ativo, interativo, reflexivo, afetivo, comunicativo e cultural” (Recife, 2015, p. 30).

Por fim, a sétima subcategoria investigativa desta categoria procurou descobrir se as **propostas contidas nos documentos apresentavam orientações para o trabalho com a heterogeneidade no 2º ano do Ensino Fundamental**, e os dados revelaram que, nos Cadernos de Práticas, as orientações ratificam que “um planejamento pautado em situações didáticas que são ajustadas às necessidades de aprendizagem e que propõe diferentes estratégias contribuem para o avanço de seus conhecimentos sobre a língua” (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 7), enquanto que para a Política de Ensino da RMER a orientação é que o professor precisa ter

[...] o compromisso de repensar, constantemente, a prática pedagógica, de forma a atender aos diversos ritmos de aprendizagem dos(as) estudantes, considerando a heterogeneidade dos saberes, e reconhecendo as singularidades de cada sujeito, e, ao mesmo tempo, em um trabalho coletivo de construção do conhecimento (Recife, 2015, p. 36).

Nesse aspecto, ambos os documentos reconhecem a importância de se desenvolver uma prática pedagógica que, respeitando a heterogeneidade da turma e as singularidades de cada estudante, oportunize a realização, em todos os eixos da Linguagem, de atividades diversificadas adequadas ao nível de desenvolvimento dos estudantes.

A **Categoria II – Aspectos Específicos** investigou as **estratégias propostas para as práticas de leitura nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental** presentes em cada documento analisado. Nessa categoria, o foco da investigação também foi organizado em sete subcategorias investigativas com o objetivo de comparar, especificamente, as orientações relacionadas às práticas de leitura presentes em ambos os documentos analisados.

A primeira subcategoria investigativa observou se **as competências da leitura e compreensão de textos delimitavam os conteúdos a serem trabalhados no 2º ano do Ensino Fundamental** e observou que os Cadernos do Programa Primeiras Letras têm sua proposta organizada com base numa junção entre os “campos de atuação social”, previstos na BNCC, e o “Currículo da Rede Municipal de Recife”:

para iniciar nosso estudo e aprofundar a compreensão das propostas que são contempladas neste caderno, é importante conhecer o que o Currículo da rede Municipal de Recife e a Base nacional Comum Curricular nos apresenta como norte para o trabalho com os estudantes. Vejamos, a seguir, os campos de atuação social, nos quais estão inseridas as práticas de produção de textos, inclusive dos textos escritos, com foco na aquisição da leitura e da escrita (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 7).

A Política de Ensino do Recife possui um Currículo Educacional próprio, que passou recentemente por revisão para ajustar-se à BNCC, mas conservou suas singularidades e especificidades a fim de manter os avanços consolidados, preservando, assim, sua identidade:

[...]. Assim, foi observado que: Primeiro, o Currículo da Rede, já atende, desde 2015, quase que a totalidade das normativas da BNCC, sendo necessários alguns ajustes/acrúscimos. Segundo que, como a Política de Ensino possui Componentes Curriculares, Direitos e Objetivos de Aprendizagem específicos, que avançam em relação ao estabelecido no texto da BNCC, tais aspectos foram preservados no documento da RMER. [...] Durante o processo de revisão da Política de Ensino, foram mantidos os fundamentos pedagógicos organizados em Direitos e Objetivos de Aprendizagem para todas as modalidades e etapas de ensino (Recife, 2021, p. 24).

A segunda subcategoria investigativa procurou desvendar se **as competências voltadas para a leitura e compreensão sugerem com clareza algum trabalho articulado com os gêneros discursivos no 2º ano do Ensino Fundamental** e identificamos que os Cadernos do Programa orientam que a prática de leitura feita pelo professor deve ser diária, devendo ele utilizar textos literários, e, ainda, que a leitura pode ser feita em prosa ou verso, e reiteram que para que a criança desenvolva a competência leitora é preciso que as situações de leitura contemplam diferentes gêneros textuais.

Comungando com o que defendem os Cadernos da Coleção do Programa sobre a importância do trabalho a partir de diferentes gêneros, a Política de Ensino da Rede também afirma que

No ensino da Língua Portuguesa, preconiza-se uma prática pedagógica atenta à realidade do mundo, fora dos muros da escola, buscando promover a ampliação das práticas de linguagem, em suas dimensões social, cognitiva e linguística. Nessa direção, norteia este currículo uma concepção sócio-interacionista da língua, que não pode prescindir, portanto, do trabalho pedagógico, com a maior variedade possível de gêneros textuais (Recife, 2015, p. 259).

A terceira subcategoria investigativa procurou descobrir se **as competências relacionadas à leitura e compreensão de textos presentes na proposta de cada documento subsidiam a prática pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula no 2º ano do Ensino Fundamental** e revelou que segundo os Cadernos de Práticas as sugestões de atividades foram elaboradas com base nas competências e habilidades elencadas para cada ano de ensino. Dessa forma, o campo “De olho na Matriz Curricular”, presente nos três cadernos, relaciona com quais direitos de aprendizagem a atividade proposta está alinhada em cada ano escolar e afirma no Caderno Práticas de Produção Textual:

Para cada uma das práticas, sugerimos atividades que podem ser trabalhadas de acordo com a necessidade do grupo/sala de 1º, 2º e até mesmo 3º, dependendo das demandas que surgirem no decorrer do ano letivo e do momento em que se encontram os estudantes no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 15).

A Política de Ensino da Rede afirma que todo o processo de ensino da língua, desde os primeiros anos de escolaridade, procura garantir aos(as) estudantes a interação com textos significativos que circulem, na medida do possível, em situações de comunicação real, pois se acredita que é “no espaço da interlocução que se constituem os sujeitos e a linguagem” (Geraldi, 2002, p. 28). Dessa forma, orienta que

As atividades de leitura e produção de textos orais e escritos devem possibilitar a discussão de problemas individuais, sociais, históricos, étnicos e éticos, atendendo aos princípios adotados pela Rede de Ensino do Recife: Liberdade, Solidariedade, Participação e Justiça Social (Recife, 2015, p. 262).

A quarta subcategoria investigativa procurou descobrir se, **no que se refere à leitura e compreensão de textos, as competências propostas para o 2º ano do Ensino Fundamental trabalham com a reflexão acerca das especificidades dos elementos dos gêneros discursivos, suas propriedades, finalidades e suportes. Em caso afirmativo, como é proposto esse trabalho?** Verificamos que os Cadernos apresentam diversas sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula a partir dos diferentes gêneros textuais propostos na Matriz Curricular de cada ano. Dessa forma, ao propor, por exemplo, atividades a partir do gênero **poema**, o Caderno Práticas de Leitura propõe orientações pedagógicas específicas ao professor:

O trabalho com poemas permite o contato com o gênero lírico que amplia o repertório dos estudantes, por se tratar de um gênero complexo que exercita a reflexão e memorização”, retomando que “o objetivo de se trabalhar com poemas na sala de aula é estimular a oralidade, a criatividade, além de proporcionar momentos de leitura autônoma e reflexão sobre o sistema de escrita (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 13).

No trabalho com o gênero **conto**, onde, para atender o objetivo de “identificar título, suporte dos gêneros estudados, antecipando sentidos e ativando conhecimentos prévios, relativos aos textos”, propõe que

Deve ser feita a exploração da capa (do livro a revolta dos gizes de cera, de Drew Daywalt) passando por todos os elementos: título, autor e editora. O que quer dizer “revolta”? O que a imagem da capa pode nos dizer sobre a história? Os gizes de cera estão felizes ou tristes? (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 35).

E, ainda, quando propõe atividades com o gênero **Bilhete**, e apresenta, na seção “Para você saber mais”, as características do bilhete explicando que

[...] por estar inserido em práticas sociais usuais, esse gênero favorece à aprendizagem significativa, uma vez que pertence ao universo do aluno, seja por ver a mãe deixando um bilhete para alguém próximo ou em suas agendas escolares no diálogo entre família e escola. São nesses exemplos cotidianos que o aluno vai dando significado social e refletindo sobre a função da leitura e da escrita (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 37).

Nesse aspecto, a Política de Ensino da Rede assemelha-se aos Cadernos do Programa, visto que possui o currículo de Língua Portuguesa organizado em quatro eixos conceituais: Oralidade, Leitura, Produção Textual e Análise Linguística onde os conteúdos e objetivos elencados buscam contemplar os Direitos de Aprendizagem definidos na Lei nº 9.394/96 e preconiza “uma prática pedagógica atenta à realidade do mundo fora dos muros da escola, buscando promover a ampliação dos conhecimentos linguístico e cultural do(a) estudante” (Recife, 2015, p. 262).

Dessa forma, também propõe, para o 2º ano do Ensino Fundamental, diferentes competências que trabalham com a reflexão acerca das especificidades dos elementos dos gêneros discursivos, suas propriedades, finalidades e suportes.

A quinta subcategoria investigativa procurou descobrir se **as competências da proposta contemplavam o desenvolvimento da leitura autônoma e suas diversas finalidades (ler para obter uma informação precisa; para seguir instruções; para obter uma informação de caráter geral; para aprender; para revisar um escrito próprio; por prazer; para comunicar um texto a um auditório; para praticar a leitura em voz alta e ler para se verificar o que se comprehende) favorecendo o desenvolvimento de diferentes habilidades e estratégias de leitura (identificação das informações explícitas no texto, elaboração de inferências, apreensão do sentido geral do texto, interpretação de frases ou expressões no texto) no 2º ano do Ensino Fundamental.** Assim, identificou que os Cadernos analisados definem leitura autônoma como sendo

aquela na qual o estudante a faz com autonomia, silenciosamente ou em voz alta, de maneira convencional, decodificando, ou não-convencional, apoiando-se nas práticas de oralidade, como a recitação, por exemplo, A grande contribuição dessa prática de leitura está na reflexão e análise do sistema de escrita, bem como na aquisição da leitura convencional, permitindo que o estudante transite da fala para a escrita, reconhecendo as especificidades de cada linguagem, por meio da leitura que faz e ajustando a pauta oral à pauta escrita (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 40).

Assim, propõe diferentes atividades para o desenvolvimento da leitura autônoma e suas diversas finalidades, segundo Solé (1998, p. 92), como, por exemplo, ao propor a realização de um sarau (p. 13) no qual o grupo irá ler um poema escolhido para a turma (ler para comunicar um texto a um auditório), ou ainda, ao propor que os estudantes leiam e releiam textos produzidos em duplas ou individualmente (p. 17) para reescrevê-los melhor (ler para revisar um escrito próprio), ou ainda, ao trabalhar contos de encantamento (p. 17), o Caderno Práticas de Leitura aponta que “essa proposta tem como objetivo ampliar o conhecimento dos estudantes acerca dos contos de encantamento, por meio da leitura e da

escuta de diferentes contos, bem como de diferentes versões de um mesmo conto”, ou ainda ao propor a leitura de jornais para obtenção de informações sobre as atualidades (ler para obter uma informação precisa), ou ainda ao propor a leitura de regras de jogos e brincadeiras (para seguir instruções), visto que “... As regras de jogos e brincadeiras são textos que trazem o “passo-a-passo” de como as realizar. Se mudarmos alguma coisa, mudaremos as informações, os objetivos e consequentemente, a forma de jogar...”, dentre outros vários exemplos.

As competências da proposta, também, favoreciam o desenvolvimento de diferentes habilidades e estratégias de leitura, como identificação das informações explícitas no texto, elaboração de inferências, além de promover a leitura oral através da diversidade de gêneros trabalhados (parlendas, trava-línguas, cantigas), pois, segundo as autoras, “trabalhar com esses textos contribui para o aprimoramento da leitura oral tendo em vista que há várias parlendas e trava-línguas curtos e de estruturas sintática simples, que favorecem a leitura oral pelos leitores iniciantes” (p. 42) e complementa: “A proposta de produzir um cartaz de parlendas é um exemplo de atividade de leitura autônoma” (p. 45).

Já a Política de Ensino da RMER, que optou por manter seus fundamentos pedagógicos organizados em Direitos e Objetivos de Aprendizagem, também contempla o desenvolvimento da leitura autônoma e suas diversas finalidades, favorecendo o desenvolvimento de diferentes habilidades e estratégias de leitura (identificação das informações explícitas no texto, elaboração de inferências, apreensão do sentido geral do texto, interpretação de frases ou expressões no texto) através de objetivos específicos para o 2º ano:

- Realizar inferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas;
- Localizar informações específicas: características dos produtos, local, data, contexto de produção;
- Identificar autor, título, suporte dos gêneros estudados, antecipando sentidos e ativando conhecimentos prévios relativos aos textos;
- Compreender os elementos iconográficos presentes em gráficos, tabelas e mapas, localizando informações;
- Discutir o conteúdo de notícias lidas em voz alta pelo(a) professor(a), identificando: o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais as consequências;
- Expressar oralmente as impressões sobre o conteúdo do texto publicitário (Recife, 2015, p. 266-269).
- Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades, e que sejam organizados por disposições gráficas relacionadas aos propósitos em questão (Recife, 2015, p. 266).

A sexta subcategoria investigativa procurou descobrir **quais as orientações para o planejamento da leitura, pelo professor, no 2º ano do Ensino Fundamental** e constatou que os Cadernos do Programa Primeiras Letras orientam que a prática de leitura feita pelo professor deve ser “diária, utilizando-se de textos literários, feita em prosa ou versos e sempre seguindo fiel ao que está escrito” (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 12). As autoras afirmam ainda que

[...] o preparo e a intencionalidade, são condutas imprescindíveis ao realizar essa prática, considerando que ao ler, (o professor) está conduzindo os ouvintes a um modelo de prática social repleta de emoção, informação e entretenimento, proporcionando ao estudante o contato com diversos procedimentos leitores e contribuindo pra o desenvolvimento de habilidades de leitura, o que, em seu conjunto, favorece o comportamento leitor (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 12).

Ainda, segundo as autoras, o

Ato de ler vai além de apenas decodificar símbolos e extrair informações da escrita. A leitura é um processo complexo de construção de sentidos que envolve tanto os conhecimentos prévios do leitor, seu objetivo de leitura e condições de interação com o objeto lido, quanto as características linguísticas, estruturais e temáticas do próprio texto, seja ele escrito ou não (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 31).

Tal afirmação demonstra a complexidade que envolve o processo de leitura, que não é tão simples quanto parece e, nesse processo, o leitor “percorre algumas etapas” até conseguir chegar, de fato, à compreensão do que está lendo, e nesse sentido, as autoras orientam sobre como os professores devem planejar as situações de leitura:

As situações de leitura, sejam elas de textos literários ou não, de textos escritos ou imagéticos, precisam ser organizadas de modo a contemplar essas etapas e, de fato, constituir-se como processo e não como mera ação de decodificar”. Assim, “sabendo que a criança ajusta a leitura àquilo que acha que está escrito [...] quanto mais variadas forem as situações de leitura, os textos a serem lidos e as estratégias propostas pelo professor, bem como as finalidades e possibilidades de leitura, mais condições as crianças terão de iniciar o processamento leitor, elaborando hipóteses e percorrendo os caminhos que levam à compreensão do texto (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 31).

Quanto à Política de Ensino de Recife, essa orienta que as atividades de leitura e produção de textos orais e escritos devem “possibilitar a discussão de problemas individuais, sociais, históricos, étnicos e éticos, atendendo aos princípios adotados pela Rede de Ensino do Recife: Liberdade, Solidariedade, Participação e Justiça Social” (Recife, 2015, p. 262).

Considerando que o Ciclo de Alfabetização é a etapa onde os estudantes têm acesso ao mundo letrado de modo sistemático, a Política da Rede propõe, ainda, uma atenção especial nessa fase, orientando que os professores tenham um “olhar atento” para o processo de aquisição da leitura e da escrita da criança, uma vez que a conclusão da apropriação do sistema deverá ocorrer já no final do 2º ano do Ciclo de Alfabetização, e nesse sentido reforça que

Todo o processo de ensino da língua, desde os primeiros anos de escolaridade, procura garantir aos(as) estudantes a interação com textos significativos que circulem, na medida do possível, em situações de comunicação efetiva, pois se acredita que [...], no espaço da interlocução, constituem-se os sujeitos e a linguagem (Geraldi, 2002, p. 28).

Dessa forma, ambos os instrumentos analisados coadunam a ideia de que as práticas de leitura precisam ser significativas e contextualizadas, extrapolando a simples decodificação, oportunizando a reflexão sobre o texto e o contexto e, assim, fazendo sentido para os estudantes.

Por fim, a sétima subcategoria investigativa desta área procurou descobrir **quais as orientações para o professor lidar com o erro na leitura no 2º ano do Ensino Fundamental** e os dados revelaram que embora essa orientação não esteja explícita, os Cadernos de Práticas orientam para o desenvolvimento de um trabalho variado: “Atividades de mera decodificação formarão meros decodificadores, enquanto situações variadas de leitura formarão o leitor competente para agir nessa diversidade” (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 31).

As autoras orientam ainda, em diferentes momentos, sobre a importância de considerar a aquisição da leitura e da escrita “enquanto processo” e destacam, ainda, o papel do professor como mediador desse processo de construção do conhecimento pelas crianças.

Também essas situações (leitura de listas), exigem, tanto quanto as outras, a mediação do professor que, por meio de perguntas e outras intervenções, ajudará as crianças na percepção dessas regularidades [...] nessas situações é fundamental que o professor recorra ao repertório estável construído no ambiente alfabetizador para ensinar as crianças a comparar as palavras, relacionando sons e representações gráficas para se apropriar da escrita alfabética (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 33).

Quanto à Política de Ensino de Recife, embora não haja uma referência específica sobre como lidar com o erro na leitura, o documento também destaca a importância do trabalho do professor como mediador da aprendizagem, e em outro componente do Currículo da Rede afirma:

É importante que o(a) professor(a) perceba que, no processo de ensino e aprendizagem desses conhecimentos, os erros, na elaboração das estratégias dos(as) estudantes, são de fundamental importância, pois são sinais de como estão sendo realizadas as aprendizagens. Essa constatação, por parte do(a) professor(a), permite que ele(a) possa redirecionar a sua prática na busca de construções qualitativas dos(as) estudantes (Recife, 2021, p. 313).

Assim como os Cadernos do Programa Primeiras Letras, a Política de Ensino do Recife também reconhece a aquisição da leitura e da escrita como “processo” e a importância de se respeitar o ritmo de aprendizagem de cada crianças nessa etapa:

Há, igualmente, na Base Nacional Comum Curricular (2017), o olhar atento para o processo de aquisição da leitura e da escrita da criança, considerando que a conclusão da apropriação do sistema deverá ocorrer já no final do 2º ano do Ciclo de Alfabetização. A Rede de Ensino do Recife, entretanto, opta por manter o ciclo de três anos letivos, assegurando os direitos e objetivos de aprendizagem num mesmo nível de competências, elencadas na BNCC, porém julgando significante a permanência de mais um ano letivo para a conclusão do processo de alfabetização de forma efetiva (Recife, 2021, p. 260).

A Categoria III – Aspectos Específicos investigou as **estratégias propostas para as práticas de produção textual nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental** presentes tanto nos Cadernos de Práticas do Programa Primeiras Letras quanto na Política de Ensino da Rede Municipal de Recife. Nessa categoria, o foco da investigação também foi organizado em sete subcategorias investigativas com o objetivo de comparar, especificamente, as orientações relacionadas às práticas de produção textual presentes nos documentos analisados.

A primeira subcategoria investigativa buscou observar se **as competências voltadas para o eixo da análise linguística e produção textual sugerem algum trabalho articulado com os gêneros discursivos no 2º ano do Ensino Fundamental** e, nesse aspecto, os dados retornados evidenciaram que os Cadernos do Programa Primeiras Letras apresentam em sua proposta diversas sugestões de atividades, tanto no eixo análise linguística quanto no eixo produção textual, baseadas em diferentes gêneros discursivos, visto que sua proposta está alinhada com o Currículo da Rede Municipal do Recife, o qual orienta que “todo o processo de ensino da língua, desde os primeiros anos de escolaridade, procura garantir aos estudantes a interação com textos significativos que circulem, na medida do possível, em situações de comunicação efetiva” (Geraldi, 2002, p. 28, apud Veronese; Medeiros, 2022c, p. 12).

Comungando com o que defendem os Cadernos da Coleção do Programa, sobre a importância do trabalho a partir de diferentes gêneros, tanto no eixo análise linguística quanto no eixo produção textual, a Política de Ensino da Rede ratifica a importância do ensino da

Língua Portuguesa através de uma prática pedagógica atenta à realidade do mundo que pulsa fora dos muros da escola e nessa direção, norteia seu currículo “[...] uma concepção sociointeracionista da língua, que não pode prescindir, portanto, do trabalho pedagógico, com a maior variedade possível de gêneros textuais” (Recife, 2021, p. 259).

A segunda subcategoria investigativa procurou descobrir se **a proposta curricular orienta critérios para a seleção dos gêneros escritos a serem trabalhados no 2º ano do Ensino Fundamental** e revelou que segundo os Cadernos do Programa a produção escrita autônoma é feita pelo estudante sem intervenção do professor, de próprio punho ou utilizando o recurso das letras móveis. Para as autoras,

[...] essa produção é importantíssima para que o aluno coloque em jogo suas hipóteses sobre os textos e sobre as regularidades do nosso sistema de escrita, possibilitando confrontá-las e refletir sobre elas. Geralmente são propostas escritas de textos de gêneros menos complexos, no nível da palavra e/ou da frase para que os estudantes tenham condições de escrever com autonomia: listas, legendas, notas, títulos [...] são alguns dos gêneros que podem ser contemplados nessas propostas (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 15).

A Política de Ensino da Rede afirma que “a centralidade do gênero textual, enquanto unidade básica de ensino, prevalece também na Base Nacional Comum Curricular (2017), que o relaciona aos campos de atuação” (Recife, 2021, p. 259), destacando que, por ocasião da adequação da Política de Ensino a essa Base, a fim de se estabelecer uma consonância entre os dois documentos,

[...] foi estabelecido um paralelo entre os diversos tipos de gêneros apresentados, considerando as esferas de circulação, em que estes atuam na sociedade. Os gêneros textuais não foram subdivididos em Campos de Atuação, como é Base Nacional Comum Curricular (2017), com o intuito de não criar mais uma subcategoria de análise, simplificando, desta forma, a matriz curricular (Recife, 2021, p. 259).

Dando continuidade ao processo de investigar as estratégias propostas para as práticas de produção textual, a terceira subcategoria investigativa procurou descobrir se, **no que se refere à escrita, as competências trabalham com a reflexão acerca das especificidades dos elementos dos gêneros discursivos, suas propriedades, finalidades e seus suportes no 2º ano do Ensino Fundamental e, caso trabalhem, como é proposto esse trabalho**. Assim, verificamos que os Cadernos de Práticas, fundamentados na BNCC e no Currículo da Rede Municipal de Recife, apresentam sugestões de atividades a partir de diferentes gêneros, sempre apresentando o gênero a ser estudado, suas características básicas e em seguida

apresentando uma sequência de atividades, a partir daquele gênero, que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

Nesse aspecto, a Política de Ensino da Rede assemelha-se aos Cadernos do Programa, visto que o trabalho proposto para o 2º ano, no que se refere à escrita, propõe competências e conteúdos que trabalhem com a reflexão acerca das especificidades dos elementos de diferentes gêneros discursivos, suas propriedades, finalidades e seus suportes; e, embora não apresente no corpo de seu texto sugestões de aulas ou de atividades a serem realizadas, como nos Cadernos de Práticas, a Política de Ensino deixa claro como deve ser desenvolvido esse trabalho em sala de aula, ao afirmar:

No ensino da Língua Portuguesa, preconiza-se uma prática pedagógica atenta à realidade do mundo, fora dos muros da escola, buscando promover a ampliação das práticas de linguagem, em suas dimensões - social, cognitiva e linguística. Nessa direção, norteia este currículo uma concepção sociointeracionista da língua, que não pode prescindir, portanto, do trabalho pedagógico, com a maior variedade possível de gêneros textuais. Isso significa alinhar-se com a compreensão de língua, como lugar de interação, em especial, lugar da apropriação dos gêneros na socialização, e inserção dos sujeitos nas atividades comunicativas humanas (Recife, 2021, p. 259).

A quarta subcategoria investigativa procurou descobrir se **as competências voltadas para o eixo da linguagem escrita delimitam com clareza os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula na produção textual no 2º ano do Ensino Fundamental**, e nesse aspecto foi possível identificar que cada Caderno do Programa Primeiras Letras apresenta, ao final, o quadro Currículo da Rede Municipal onde são listados, dentre outros campos, os Conteúdo/Saberes relativos ao 1º e ao 2º anos respectivamente. Dessa forma, os documentos analisados dialogam entre si, uma vez que os Cadernos adotam como base o Currículo da Rede Municipal explícito na Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife.

A quinta subcategoria investigativa procurou descobrir se, **em relação aos conteúdos de produção textual, há especificidade e progressão no 2º ano do Ensino Fundamental** e constatou que a orientação presente nos Cadernos do Programa Primeiras Letras é a de que

[...] o domínio das habilidades relativas à produção de textos em diferentes gêneros acontece de forma progressiva e, quando nos referimos aos anos iniciais, a construção desse conhecimento precisa estar vinculada às situações reais e significativas de uso da linguagem, sobretudo da linguagem escrita. Dessa forma, a criança começa a refletir sobre a função da escrita na comunicação e na interação em diferentes contextos e, consequentemente, se torna mais prazeroso arriscar-se em suas hipóteses, percebendo as diversas possibilidades de se comunicar (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 12).

A Política de Ensino de Recife, também neste aspecto, dialoga com os Cadernos do Programa Primeiras Letras, uma vez que serviu como base para a elaboração dos mesmos, e apresenta no Currículo do 2º ano conteúdos de produção textual pautados em uma especificidade e progressão que considera as especificidades do Ciclo de Alfabetização.

A proposta de conteúdos inicia com o estudo de “gráfico, mapa e tabela e aspectos formais da construção textual”, textos onde os recursos imagéticos se sobressaem, o que ajuda bastante no processo de leitura e compreensão desses textos, e avança gradativamente através do estudo de gêneros menos complexos e mais curtos como “aviso, bilhete e convite” até chegar em gêneros mais um pouco mais elaborados como a “carta pessoal”, sempre resgatando a “função social da escrita; objetivo comunicativo; elementos estruturais dos gêneros; adequação do texto ao contexto de produção e recepção” (Recife, 2021, p. 270).

Dessa forma, ambos os instrumentos analisados coadunam a ideia de que as práticas de leitura precisam ser significativas e contextualizadas, extrapolando a simples decodificação, oportunizando a reflexão sobre o texto e o contexto e, assim, fazendo sentido para os estudantes.

A sexta subcategoria investigativa desta categoria procurou descobrir **orientações para o que fazer com os resultados da produção textual e como usá-los no 2º ano do Ensino Fundamental**. A esse respeito, os Cadernos de Práticas afirmam:

Produzir um texto, não significa apenas escrever, e, mesmo se tratando de textos escritos, essas práticas contemplam a linguagem numa dimensão mais ampla. Portanto, é importante ressaltar que as práticas de produção de texto envolvem a produção oral e a produção multimodal [...]. E, mesmo quando propomos situações de escrita, os estudantes mobilizam e constroem conhecimentos acerca da língua, o que favorece a alfabetização, e da linguagem, o que possibilita a ampliação das práticas de letramento. [...] Para os estudantes que estão em processo de alfabetização, a etapa da revisão é fundamental, sobretudo a revisão dos textos escritos que possibilitam aos estudantes pensar sobre o que e como escreveram, confrontando hipóteses e ampliando conhecimentos acerca da língua e da linguagem (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 12-13).

A Política de Ensino de Recife, no que se refere ao eixo produção de textos, retoma a importância da “revisão” textual como estratégia que possibilitará aos estudantes a reflexão sobre os textos produzidos e para o aprimoramento da escrita ao propor como um dos objetivos para as turmas de 2º ano que os estudantes possam “planejar a escrita e revisar o texto, (manual ou digital) com auxílio do(a) professor(a)” (Recife, 2021, p. 262).

Por fim, a sétima subcategoria investigativa desta categoria procurou descobrir se as **orientações para produção textual explicitam finalidades, destinatários, suportes**

textuais e se há diversidade desses parâmetros de interação no 2º ano do Ensino Fundamental. A esse respeito, o Caderno de Práticas de Produção textual afirma:

Neste momento, é fundamental entender que produzir um texto, não significa apenas escrever, e, mesmo se tratando de textos escritos, essas práticas contemplam a linguagem numa dimensão mais ampla. Portanto, é importante ressaltar que as práticas de produção de textos envolvem a produção oral e a produção multimodal (um vídeo, uma imagem, entre outros textos que articulam diferentes linguagens). E, mesmo quando propomos situações de escrita, os estudantes mobilizam e constroem conhecimentos acerca da língua, o que favorece a alfabetização, e da linguagem, o que possibilita a ampliação das práticas de letramento. Por isso, é fundamental que, diante do desafio de produzir um texto, o estudante seja convidado a pensar nas seguintes perguntas: **quem escreve, qual é o objetivo/finalidade do texto que será escrito, quem vai ler e onde/como será veiculado o texto** (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 13. grifo nosso).

Em consonância com as orientações presentes nos Cadernos de Práticas, no que se refere ao eixo produção de textos explicitar finalidades, destinatários, suportes textuais considerando a diversidade desses parâmetros de interação no 2º ano do Ensino Fundamental, a Política de Ensino de Recife propõe um trabalho pedagógico que considere “Escrever textos, **destinados a diferentes propósitos, situações comunicativas e suportes**, com apoio do(a) professor(a), observando o sentido e o posicionamento da escrita na página” (Recife, 2021, p. 262. grifo nosso).

Dessa forma, identificamos, em ambos os documentos, orientações precisas e explícitas para o desenvolvimento do trabalho de produção textual esclarecendo finalidades, destinatários, suportes textuais considerando a diversidade desses parâmetros de interação.

A **Categoria IV – Aspectos Específicos** investigou as **estratégias propostas para as práticas de linguagem - construção do Sistema de Escrita Alfabetica, nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental**. Nessa categoria, o foco da investigação foi organizado em três subcategorias investigativas, com o objetivo de comparar as orientações relacionadas às práticas de linguagem - com foco na construção do SEA pela criança.

A primeira subcategoria investigativa procurou observar se **as competências relacionadas aos conteúdos de alfabetização exploravam de forma específica estes conteúdos, possibilitando reflexões necessárias à apropriação da escrita alfabetica no 2º ano do Ensino Fundamental**. Dessa forma, constatou-se que os Cadernos do Programa Primeiras Letras apresentam sugestões de atividades que fazem os estudantes refletirem sobre suas hipóteses de escrita. As autoras relembram que

Quando falamos em alfabetização, estamos falando do processo que se inicia desde o acesso da criança à cultura do escrito, onde a criança é imersa nos diferentes usos e formas da língua e pensa sobre ela. Nesse caso, **cabe aos professores organizarem situações de uso da língua e da linguagem para problematizá-los.**

No entanto, a aquisição da leitura e da escrita, possibilita ao indivíduo avançar em suas práticas de letramento. Uma criança que não foi alfabetizada pode utilizar transporte público e muitas outras atividades que envolvem a linguagem (...) No entanto, se não aprender a ler e escrever com autonomia, dificilmente participará de algumas situações de comunicação, lendo e produzindo textos, escritos e orais. Por este motivo, afirmamos que **as situações de inserção na cultura escrita e a garantia de reflexões sobre a língua são situações intrinsecamente ligadas uma à outra, não devendo ser consideradas como situações isoladas ou até mesmo ensinadas separadamente na escola exercendo múltiplos letramentos. Por este motivo é que falamos em “alfabetizar letrando”** (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 13, grifo nosso).

A Política de Ensino do Recife também apresenta orientações que implicam em diversificação das situações de atividades do ensino do SEA, assim como a realização de situações didáticas reflexivas, propondo um trabalho onde “o texto é o objeto de ensino e a partir do qual os(as) estudantes refletirão sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabetico (SEA), de modo dialógico” (Recife, 2021 p. 260). Dessa forma, propõe como um dos objetivos para o 2º ano “Planejar a escrita e revisar o texto, (manual ou digital) com auxílio do(a) professor(a)”. Dessa forma, a revisão possibilita revisitar o escrito refletindo sobre ele.

A segunda subcategoria investigativa procurou desvendar se **a proposta contemplava competências e conteúdos voltados ao eixo de ensino de Análise Linguística nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, quais são e como essas competências se articulam ao longo do ano letivo.** Os dados retornados evidenciaram que tanto os Cadernos do Programa quanto a Política de Ensino dedicaram espaço específico ao eixo de Análise Linguística, com competências e conteúdos pré-definidos para as turmas do 2º ano, sendo a base de ambos a mesma: o Currículo da Rede Municipal de Recife.

Figura 13 – Competências e conteúdos pré-definidos para as turmas do 2º ano na Política de Ensino da Rede - Campo Análise Linguística

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BI MESTRES	COD.HABILIDADE INCC
ANÁLISE LINGÜÍSTICA: APROPRIAÇÃO DOS SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.	<p>Apropriar-se das convenções do sistema alfabetico de escrita.</p> <p>Ler e Escrever, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.</p> <p>Ter acesso às práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais, tendo também acesso à comunicação por meio da tecnologia digital.</p>	<p>Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas de imprensa e cursiva. EF02LP06REC.</p> <p>Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos ão e inho/ zinho. EF02LP07REC.</p> <p>Escrever o próprio nome com autonomia, relacionando-o à escrita de outras palavras. EF02LP08REC.</p> <p>Ler e Escrever, percebendo que uma mesma letra pode representar sons diferentes, dependendo de sua posição na palavra.</p> <p>Compreender os princípios do sistema de escrita, escrevendo pequenos textos, utilizando a hipótese de escrita alfabetica, e com apoio do (a) professor (a), as convenções ortográficas. EF02LP09REC.</p> <p>Organizar pequenos textos em frases, utilizando, adequadamente, os recursos de pontuação.</p> <p>Reconhecer e utilizar em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.</p> <p>Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações, e outros efeitos visuais.</p> <p>Identificar o sentido de recursos iconográficos do texto digital.</p> <p>Reconhecer e utilizar aspectos de organização escrita em páginas, de acordo com o que foi convencionado em <i>Lingua Portuguesa</i>: direções da escrita, alinhamento da escrita, segmentação entre palavras no texto.</p>	<p>Diversas Grafias do alfabeto, (letras cursivas e de imprensa)</p> <p>Aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos – ão e inho/ - zinho.</p> <p>O nome próprio.</p> <p>Princípios básicos do sistema de escrita alfabetica. (semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras, valores sonoros convencionais das letras).</p> <p>Regularidades diretas e contextuais na gráfic de palavras, com escrita autônoma e/ou compartilhada.</p> <p>Uso dos sinais de pontuação (ponto final, dois pontos, travessão, interrogação e exclamação).</p> <p>Entonação, ritmo e expressividade em textos poéticos e narrativos.</p> <p>Estrutura dos poemas visuais.</p> <p>Recursos iconográficos do texto digital.</p> <p>Organização do texto: formas de organização do texto na página.</p>		EF01LP26 EF02LP02 EF02LP03 EF02LP04 EF02LP05 EF02LP06 EF02LP07 EF02LP08 EF02LP09 EF02LP10 EF02LP11 EF02LP16 EF02LP17 EF02LP29 EF12LP07 EF12LP13 EF12LP14 EF12LP15 EF12LP16 EF12LP19

Fonte: Política de Ensino da RMER (Recife, 2021).

Com base nessa proposta, os Cadernos de Práticas retomam algumas orientações que as autoras consideram importantes no processo de materialização desse currículo no dia a dia da sala de aula e orientam que

[...] para pensarmos nas práticas de linguagem que favorecem o avanço das hipóteses de escrita, precisamos, em primeiro lugar identificar e acompanhar esse processo [...] para planejar situações nas quais os estudantes poderão refletir sobre suas hipóteses e avançar em seu conhecimento sobre a escrita, é importante que o/a professor/a faça com periodicidade, sondagens diagnósticas para compreender o que o estudante já sabe sobre o sistema e o que ele precisa saber para avançar em sua compreensão. [...] É importante que ao analisar a escrita, o/a professor/a tenha como diretriz os seguintes questionamentos: O que essas crianças já sabem? O que precisam saber para avançar? Quais são as intervenções necessárias? (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 25-26).

Dessa forma, ao propor um planejamento das práticas desenvolvidas em sala de aula a fim de torná-las “práticas sistemáticas significativas”, as autoras corroboram Mainardes (2021) para quem a expressão significa ensinar com método [Expressão utilizada por Magda Soares, a qual é contextualizada e problematizada no livro “Alfabetização: a questão dos métodos” (Soares, 2016)], ou melhor, de forma mais estruturada, em busca de combinar, de forma consciente, as situações de ensino planejadas com múltiplas e variadas formas de participação ativa e de iniciativas das crianças (Mainardes, 2021, p. 77).

A terceira subcategoria investigativa procurou descobrir se a **proposta apresentada nos documentos analisados contemplava um trabalho específico para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica, considerando o 2º ano do Ensino Fundamental.**

Assim, verificamos que os Cadernos do Programa apresentam práticas de produção de textos com o objetivo de contribuir com os professores na elaboração de seu planejamento “para que seja eficaz, possibilitando o desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura, produção textual e análise linguística e semiótica (alfabetização)” (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 7), e embora as sugestões de atividades para a apropriação do SEA perpassem todos os cadernos da coleção, o terceiro caderno é dedicado, especificamente, às Práticas de Linguagem - Construção do Sistema de Escrita Alfabetica.

A Política de Ensino da Rede Municipal, nesse aspecto, assemelha-se aos Cadernos, pois propõe, como vimos, uma atenção especial ao Ciclo de Alfabetização, momento em que os(as) estudantes têm acesso, de modo sistemático, ao mundo letrado, e considera o texto como objeto de ensino, a partir do qual os(as) estudantes refletirão sobre os princípios do SEA, de modo dialógico. Assim, apresenta uma proposta onde “o eixo ‘Análise Linguística’ perpassa todas as práticas de leitura, escrita e oralidade, pois a reflexão sobre a língua só faz sentido, a partir de seus usos em situações de interação comunicativa” (Recife, 2021, p. 261).

Assim, concluímos que no que se refere ao eixo de ensino de Análise Linguística, tanto a Política de Ensino da Rede quanto os Cadernos da Coleção do Programa, apontam para a importância de se desenvolver um trabalho de reflexão, trabalho a partir de diferentes gêneros, e reiteram que para que a criança desenvolva plenamente as competências e habilidades previstas é preciso que as atividades propostas oportunizem planejar a escrita e revisar o escrito (palavra, frase ou texto) com ou sem o auxílio do(a) professor(a), confrontando suas hipóteses e avançando na construção do conhecimento sobre o SEA, valorizando, assim, as “tentativas” das crianças de escrever segundo suas possibilidades, mas, sem deixar de oferecer a elas a escrita convencional, como base para que analisem e reflitam sobre suas próprias escritas a partir das regras estabelecidas no SEA.

4.1.2 Elementos de alfabetização e letramento presentes na coleção

Dando continuidade ao processo de análise documental, passamos, então, para a análise das Sequências de Atividades de cada Caderno de Prática da coleção do Programa Primeiras Letras. Os seis Cadernos da Coleção estão divididos em dois blocos distintos (Educação Infantil e Anos Iniciais), cada bloco com três exemplares específicos (Caderno

Práticas de Leitura, Caderno de Práticas de Produção Textual e o Caderno Práticas de Linguagem - Construção do Sistema de Escrita Alfabetérica).

Porém, considerando a especificidade de nosso objeto de pesquisa, as práticas de leitura e de escrita no Ciclo de Alfabetização, iremos voltar o foco de nossa análise documental para três exemplares dos Anos Iniciais, visto que nossa pesquisa tem como objeto de estudo o Ciclo de Alfabetização, mais especificamente, o 2º ano do Ensino Fundamental.

Cada um dos três Cadernos de Práticas dos Anos iniciais, além de apresentar uma fundamentação teórica com orientações pedagógicas aos professores sobre como proceder ou planejar suas aulas e “Sequências de Atividades” a serem realizadas com os estudantes, também apresenta, ao final, sugestões de atividades (tarefas) para o professor desenvolver com a turma baseadas nas sequências apresentadas, subsidiando, assim, a prática docente.

Identificamos que o Caderno de Práticas de Leitura (C1) apresenta, em seus anexos, um total de 13 atividades, enquanto o Caderno de Práticas de Produção Textual (C2) apresenta 12 atividades anexas e, finalmente, o Caderno de Práticas de Linguagem - Construção do Sistema de Escrita Alfabetérica (C3), apresenta 12 atividades anexas à sua proposta, totalizando 37 atividades (tarefas) a serem analisadas nesta e na próxima subseção.

➤ O Caderno Práticas de Leitura:

O primeiro caderno da coleção trata das práticas de leitura em sala de aula e, à medida em que vai discutindo e orientando os professores sobre temáticas relacionadas às práticas de leitura, também vai sugerindo “Sequências de Atividades” a serem realizadas com os estudantes, a partir dos diferentes tipos de leitura estudados no caderno e dos diferentes gêneros textuais previstos no currículo do 2º ano do Ensino Fundamental.

Adotamos o termo “Sequência de Atividades” para nomear o conjunto de atividades propostas em cada caderno da coleção. Esses conjuntos de atividades foram organizados ao longo dos capítulos de cada caderno sempre a partir de um gênero textual específico, e assim, ao mesmo tempo em que tratam de temáticas relacionadas às práticas de leitura e de escrita, também apresentam sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula tomando como base um dos gêneros textuais propostos no currículo dos 1ºs e 2ºs anos, ressaltando que a maioria dessas Sequências de Atividades apresenta, ao final do caderno, sugestões de atividades (tarefas) relacionadas a essas sequências, e que também tornaram-se objeto de nossa análise.

Essas são as 12 Sequências apresentadas no Caderno Práticas de Leitura:

Sequência de Atividades 1_ S1_ Anexo 1

Gênero Textual: Poema

Propostas de Atividades: Realização de um sarau de poemas.

Sequência de Atividades 2_ S2_ sem anexos

Gênero Textual: Contos de Encantamento

Propostas de Atividades: Reconto oral e Reescrita de contos coletiva e individualmente.

Sequência de Atividades 3_ S3_ Anexo 2

Gênero Textual: História em Quadrinhos - Gibis

Propostas de Atividades: Leitura compartilhada da mesma história em quadrinhos.

Sequência de Atividades 4_ S4_ Anexo 3

Gênero Textual: Notícia

Propostas de Atividades: Leitura autônoma de periódicos (Jornais, revistas).

Sequência de Atividades 5_ S5_ sem anexos

Gênero Textual: Verbete de dicionário ou de enciclopédia

Propostas de Atividades: Construção do verbete da classe na lousa (professor escreba).

Sequência de Atividades 6_ S6_ Anexos 4 e 5

Gênero Textual: Legenda

Propostas de Atividades: Construção de um cartaz com fotos legendadas de um percurso vivenciado pela turma.

Sequência de Atividades 7_ S7_ Anexo 6

Gênero Textual: Conto (Narrativas literárias ficcionais)

Propostas de Atividades: Exploração dos elementos das narrativas como espaço, tempo, personagens e enredo através da leitura de três contos: Eram cinco, A revolta dos gizes de cera e Lobo Negro, seguida de produção de texto a partir dos dois últimos contos.

Sequência de Atividades 8_ S8_ Anexo 7 e 8

Gênero Textual: Bilhete

Propostas de Atividades: Escrita de bilhetes sistematizando conhecimentos sobre a estrutura desse gênero textual.

Sequência de Atividades 9_ S9_ sem anexos

Gênero Textual: Regras de jogos e brincadeiras

Propostas de Atividades: Construir e revisar, coletivamente, as regras para a brincadeira “machadinha”, escrever as respostas das perguntas sobre o vídeo “Território do Brincar”.

Sequência de Atividades 10_ S10_ sem anexos

Gênero Textual: Gêneros discursivos da tradição oral (Parlenda, Trava-língua, cantiga)

Propostas de Atividades: Familiarizar-se com textos da tradição oral.

Sequência de Atividades 11_ S11_ Anexo 9

Gênero Textual: Gêneros discursivos da tradição oral (Parlenda, Trava-língua, cantiga)

Propostas de Atividades: Acompanhar a leitura da cantiga de roda “peixe vivo” feita pelo professor obedecendo aos comandos dados (Ditado cantado).

Sequência de Atividades 12_ S12_ Anexos 10 a 13

Gênero Textual: Parlenda, Trava-língua, Cantiga.

Propostas de Atividades: Roda de conversas sobre parlendas e construção de um cartaz com sugestões de brincadeiras para a hora do recreio.

Observação: Este Caderno apresenta, ainda, três atividades em anexo (Anexos 14, 15 e 16) para os quais não foram identificadas propostas de atividades associadas a elas.

➤ **O Caderno Práticas de Produção Textual:**

Este caderno dá sequência aos estudos iniciados no primeiro caderno da coleção, propondo uma conversa sobre as Práticas de Produção de Texto, tanto escrito como oral, segundo as autoras, com foco na “ampliação das possibilidades de atuação do professor para o desenvolvimento das práticas de linguagem essenciais para a alfabetização”; e, a exemplo do caderno anterior, à medida em que vai discutindo e orientando os professores sobre temáticas relacionadas às práticas de produção escrita, também vai sugerindo “Sequências de Atividades” a serem realizadas com os estudantes, a partir de diferentes gêneros textuais previstos no currículo do 2º ano do Ensino Fundamental.

A seguir, apresentamos as 8 Sequências presentes no Caderno Práticas de Produção Textual:

Sequência de Atividades 1_ S1_ sem anexos

Gênero Textual: Notas

Propostas de Atividades: Leitura e discussão a partir do livro “Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha” para que os estudantes produzam notas, palavras-chave ou frases curtas sobre o que foi discutido.

Sequência de Atividades 2_ S2_ Anexos 1 e 2

Gênero Textual: Legenda

Propostas de Atividades: Escolher uma foto de brincadeiras do recreio para escrever uma legenda e depois montar um cartaz de dicas de brincadeiras.

Sequência de Atividades 3_ S3_ sem anexos

Gênero Textual: Lista

Propostas de Atividades: Escrita de listas sobre diferentes temas (Nomes, materiais escolares, lugares, frutas...)

Sequência de Atividades 4_ S4_ Anexo 3 e 4

Gênero Textual: Conto acumulativo

Propostas de Atividades: Reescrita de um conto acumulativo coletivamente em forma de cartaz e individualmente em uma folha com ilustração do mesmo. Elaboração de uma lista com os nomes dos personagens que aparecem no conto.

Sequência de Atividades 5_ S5_ Anexos 5 e 6

Gênero Textual: Expressões idiomáticas

Propostas de Atividades: Produção de livro escrito e ilustrado pelo grupo com expressões idiomáticas. Escrita e ilustração de expressões idiomáticas.

Sequência de Atividades 6_ S6_ Anexos 7, 8 e 9

Gênero Textual: Curiosidades

Propostas de Atividades: Produzir livro coletivo de “misturichos” da turma.

Sequência de Atividades 7_ S7_ Anexo 10

Gênero Textual: História em Quadrinhos

Propostas de Atividades: Criação de narrativas orais a partir das imagens de uma história em quadrinhos. Criação coletiva de narrativas a partir das imagens de uma história em quadrinhos tendo o professor como escriba. Criação de história em quadrinhos utilizando corretamente os elementos desse gênero (Personagens, balões, imagens).

Sequência de Atividades 8_ S8_ Anexo 11 e 12

Gênero Textual: Regras de jogos e Brincadeiras.

Propostas de Atividades: Escrever uma lista com as informações que não podem faltar nas regras de um jogo.

➤ **O Caderno Práticas de Linguagem - Construção do Sistema de Escrita Alfabética:**

Este caderno faz o fechamento da sequência de estudos iniciada com os cadernos anteriores, propondo uma reflexão sobre como se dá o aprendizado do SEA, suas etapas e hipóteses; apresentando sugestões de atividades para desenvolver a consciência fonológica e as hipóteses de leitura, bem como algumas estratégias para ajudar os estudantes a avançar nessas hipóteses.

Como nos cadernos anteriores, à medida em que vai discutindo e orientando os professores sobre temáticas relacionadas às práticas de linguagem, especificamente para a construção do SEA, também vai sugerindo “Sequências de Atividades” a serem realizadas com os estudantes, a partir de diferentes gêneros textuais previstos no currículo do 2º ano do Ensino Fundamental.

Essas são as 6 Sequências apresentadas no Caderno Práticas de Linguagem - Construção do Sistema de Escrita Alfabética:

Sequência de Atividades 1_ S1_ Anexo 1

Gênero Textual: Cantiga de roda

Propostas de Atividades: Explorar as rimas existentes nas palavras (figuras) através de jogos e brincadeiras como o “jogo da memória das rimas” e a cantiga de roda da “Formiguinha”.

Sequência de Atividades 2_ S2_ sem anexos

Gênero Textual: Trava-língua

Propostas de Atividades: Recitar e explorar foneticamente trava-línguas com diferentes aliterações.

Sequência de Atividades 3_ S3_ Anexos 2, 3, 4, 5 e 6

Gênero Textual: Parlenda

Propostas de Atividades: Atividades diversificadas de domínio do SEA (Leitura e ilustração da parlenda “corre cutia”; organização das frases de texto fatiado (corre cutia); completar parlenda lacunada, ler e completar o final da parlenda).

Sequência de Atividades 4_ S4_ Anexo 7, 8 e 9

Gênero Textual: Listas

Propostas de Atividades: Atividades diversificadas de domínio do SEA: Comparação de palavras escritas pelas crianças no quadro; Montagem de álbum de figurinhas. Elaborar lista de compra de minimercado ou lista de personagens.

Sequência de Atividades 5_ S5_ Anexos 10 e 11

Gênero Textual: Lista e adivinhas

Propostas de Atividades: Relacionar uma lista de nomes de animais às suas imagens. Ler adivinhas e pintar as respostas corretas.

Sequência de Atividades 6_ S6_ Anexo 12

Gênero Textual: Fichas

Propostas de Atividades: São sugeridas diversas atividades a partir do trabalho com fichas: Fichas apenas com o texto, Fichas para a organização de versos, Fichas para completar com banco de palavras, Fichas para completar sem banco de palavras, Fichas com reescritas completas.

Dessa forma, após identificarmos a Sequência de Atividades presente em cada caderno, os gêneros textuais que abordavam e as propostas de atividades que apresentavam, procedemos, então, à análise de cada sequência com o objetivo de identificar as atividades voltadas para a alfabetização, tanto no eixo da leitura quanto no eixo da escrita, e, dessa forma, essas atividades foram classificadas a partir de duas categorias: o “foco” e a “dimensão”.

No que se refere ao “foco”, as atividades foram classificadas de acordo com:

- atividades com foco na leitura
- atividades com foco na escrita

Em cada um desses focos foi considerado se a atividade proposta apresentava um trabalho baseado na palavra, na frase ou no texto, pois dependendo dos objetivos pretendidos a atividade proposta deveria ser construída de forma diferente.

Conforme as orientações do Caderno de Práticas de Produção Textual, a produção escrita autônoma ao longo da alfabetização é ‘importantíssima para que o aluno coloque em jogo suas hipóteses sobre os textos e sobre as regularidades do sistema de escrita, possibilitando confrontá-las e refletir sobre elas’. As autoras consideram que, nesse período, especificamente,

(...) geralmente, são propostas escritas de **textos** de gêneros menos complexos, **no nível da palavra e/ou frase** para que os estudantes tenham condições de escrever com autonomia: listas, legendas, notas, títulos são alguns gêneros que podem ser contemplados nessas propostas (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 15).

Nesse sentido, identificamos diferentes propostas ao longo do Caderno de Práticas de Produção Textual onde as autoras propõem atividades diversificadas de produção de textos, nos níveis da palavra, da frase ou do texto, a partir de diferentes gêneros, como, por exemplo, ao apresentar o gênero LISTA (p. 19), as autoras propõem

A lista é um gênero especialmente importante para o trabalho de análise e reflexão sobre o sistema de escrita. São textos **no nível da palavra** e, portanto, não exigem conhecimentos relativos à coesão, por exemplo, coisas que preciso fazer para não esquecer, listar produtos para comprar no supermercado, listar livros que peguei na biblioteca para controlar o acervo, etc. (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 19).

Ou ainda, ao apresentar o gênero NOTAS (p. 16), as autoras afirmam:

O gênero NOTA, normalmente é um texto curto que trata de algum assunto de fácil compreensão e assimilação e que seja do interesse do leitor. O trabalho com esse tipo de gênero possibilita a **escrita de frases ou palavras-chaves** que estão relacionadas a um determinado tema, contribuindo com a apropriação do sistema de escrita alfabético e a compreensão do que foi ouvido realizando pequenas frases (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 16).

Ao propor a escrita de textos, as autoras, considerando a possibilidade de que nessa etapa da escolarização alguns estudantes possam ainda não dominar a escrita alfabética com autonomia, propõem a realização de diferentes atividades em duplas e pequenos grupos, ou ainda, atividades onde o professor assume a função de escriba para auxiliar os estudantes na **produção dos textos**.

A exemplo disso, observamos que o Caderno de Práticas de Produção Textual, ao apresentar o gênero CONTO ACUMULATIVO, propõe uma atividade em que a professora

leia um conto e, a partir da leitura, os alunos levantem os principais pontos da história para que ela registre no quadro ou em uma cartolina. Em seguida, propõe que a professora divida os estudantes em pequenos grupos (4 ou 5 crianças) para recontarem o conto e, com o apoio do cartaz, iniciarem coletivamente o reconto escrito, em uma ficha própria (folha), e após a escrita de alguns episódios em grupo, solicitar que cada estudante termine o conto individualmente (p. 21).

Assim, quando a atividade pressupunha um trabalho a partir do texto, consideramos ainda se o texto utilizado era do tipo cartilhado/artificial, que pouco ou quase nada contribui para a construção do conhecimento de forma significativa, como defendemos, e esses deveriam ser sinalizados, no Quadro 2, em azul (X) ou se o texto utilizado era do tipo original, baseando-se em gêneros textuais significativos para a criança, textos que contemplam a linguagem numa dimensão mais ampla, dotados de estrutura e função social, e esses deveriam ser sinalizados, no Quadro 2, em vermelho (X).

No que se refere à “dimensão”, as atividades foram classificadas de acordo com a dimensão abordada em sua maioria:

- atividades com ênfase na dimensão da alfabetização
- atividades com ênfase na dimensão do letramento

Sendo o primeiro caderno analisado (C1), o de Práticas de Leitura, em seguida, o segundo caderno (C2), o de Práticas de Produção Textual, e o terceiro caderno (C3), o de Práticas de Linguagem - Construção do Sistema de Escrita Alfabetica, os resultados retornados da análise dessas sequências de atividades foram mapeados e consolidados em quadros que estão descritos a seguir:

Quadro 7 – Foco da estrutura da linguagem objeto da orientação/atividade

Sequência de Atividades			Atividades de alfabetização (leitura e escrita)	Foco						Dimensão	
				Leitura			Escrita				
C1	C2	C3		P	F	T	P	F	T	A	L
08	06	05	Escrever o próprio nome.				X			X	
03	-	03	Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	X			X			X	X
11	06	05	Diferenciar letras de números e outros símbolos.				X			X	
02	-	02	Conhecer a ordem alfabetica e seus usos em diferentes gêneros.				X			X	X
03	-	02	Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	X			X			X	
02	-	04	Identificar que palavras diferentes podem ter as mesmas letras.	X			X			X	X
-	-	05	Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				X			X	X

02	-	05	Segmentar oralmente as sílabas de palavras.	X		X		X	
03	-	04	Comparar as palavras quanto ao tamanho.	X		X		X	X
01	-	-	Segmentar por escrito as sílabas de palavras.	X		X		X	
03	-	08	Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	X				X	
-	-	-	Segmentar por escrito as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.						
03	-	04	Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas e/ou aliterações.	X		X		X	X
-	-	02	Comparar as sílabas das palavras quanto às suas composições.			X		X	
-	-	03	Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.					X	
03	-	04	Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	X		X			X
07	05	05	Ler palavras.	X		X			X
06	04	05	Ler frases.		X		X		X
06	07	04	Escrever palavras.	X		X			X
05	07	04	Escrever frases.		X		X		X
09	-	01	Leitura de texto (individual).			X		X	X
04	-	-	Leitura de textos (coletiva).	X	X				X
01	-	-	Leitura de texto (compartilhada).			X			X
02	-	02	Ouvir histórias lidas por adulto.			X		X	X
12	07	03	Exploração da compreensão oral de textos (quando se propõe perguntas sobre o texto).			X		X	X
06	06	-	Produção textual coletiva (oral, escrita com docente como escriba).			X		X	X
02	03	-	Recontar oralmente histórias ouvidas.			X			X
01	01	-	Produção de histórias de forma individual.			X		X	X

Fonte: a autora

No que se refere às atividades de **escrita do próprio nome**, identificamos que das 12 sequências que constam do caderno de leitura (C1), 08 apresentavam atividades anexas que trazem a proposta de escrita do nome pela criança no cabeçalho. Já no caderno de produção textual, das 08 sequências que constam no mesmo, 06 trazem atividades anexas com proposta de escrita do nome, e, finalmente, no caderno de práticas de linguagem - construção do sistema de escrita alfabética, das 06 sequências apresentadas nesse exemplar, 05 trazem atividades com a proposta de escrita do nome pela criança.

Embora não haja, nesses exemplares, uma sequência específica que aborde o trabalho com o nome próprio como temática, ao longo dos cadernos, é possível perceber orientações que destacam a importância do trabalho de alfabetização a partir do nome da criança, visto que o mesmo é um referencial de identidade recheado de sentidos e significados, o que oportunizará a possibilidade de construção de conhecimentos de forma mais significativa.

Por fim, temos ainda as vivências das primeiras escritas, que iniciam com o nome próprio, a necessidade de identificar-se e identificar os seus pertences entre outros, e avançam para a multiplicidade de gêneros textuais que

permeiam a cultura do escrito dentro e fora da escola (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 34).

No que se refere à habilidade de **diferenciar letras de números e outros símbolos**, identificamos que ela aparece como possibilidade em todas as atividades propostas, principalmente a partir do cabeçalho, onde além do nome próprio é solicitado o registro da data, sendo essa uma oportunidade para que o professor explore a habilidade a partir dos dias, meses e ano.

No que se refere às categorias de **leitura e escrita**, identificamos que das 28 habilidades elencadas na análise, 21 foram contempladas no eixo da leitura e 22 foram contempladas no eixo da escrita, o que demonstra um equilíbrio na distribuição dessas atividades ao longo dos cadernos, resguardando-se as particularidades de cada categoria analisada. Observamos ainda nessa categoria que a prioridade das atividades propostas se dá no **nível da palavra**, com poucas atividades propostas no nível da frase e no nível do texto, talvez por se tratar dos anos iniciais da alfabetização, onde o processo de aquisição do domínio sobre o SEA ainda está em processo de construção.

No que se refere à **exploração da compreensão oral de textos (quando se propõe perguntas sobre o texto)**, observamos que quase todas as atividades propostas nas sequências de cada caderno estão relacionadas a essa habilidade, sobretudo no caderno de práticas de leitura (C1), onde 100% das atividades exploram o desenvolvimento dessa competência, e essa exploração possibilita ao estudante não apenas a livre expressão de ideias, impressões e opiniões sobre o texto, mas também o confronto de suas hipóteses a partir dos conhecimentos prévios que detém, oportunizando a reflexão sobre a língua, sobre a linguagem e sobre os diversos gêneros textuais.

No que se refere à habilidade de **produção textual coletiva (oral, escrita) tendo o docente como escriba**, verificamos um número expressivo presente nos cadernos de leitura (C1) e de produção textual (C2), onde, das 20 atividades propostas nos respectivos cadernos, 12 são dedicadas à exploração dessa habilidade, a qual torna-se possível, mesmo com estudantes tão pequenos, mediante a intervenção do professor que, neste caso, assume um papel importante como escriba dos estudantes, uma vez que os mesmos, em sua maioria, ainda não dominam a produção escrita nesse nível, visto que, nesta fase da escolarização, o processo de domínio do SEA está em constante construção.

A coleção apresenta, ao longo dos cadernos, orientações sobre o papel do professor como escriba da turma e a importância dessa prática, propondo atividades diversas a partir de diferentes gêneros textuais. O caderno de práticas de produção textual, no capítulo dedicado

às “Práticas de produção de textos escritos ao longo da alfabetização”, aborda algumas reflexões sobre essa temática e esclarece:

Essa produção consiste na produção de textos orais pelos estudantes que são registrados, por escrito pelo professor que, nesse caso, intitula-se escriba da turma. A produção coletiva permite que o estudante viva o processo de produção do texto, pensando sobre “o que” será escrito e tomando decisões importantes, também, sobre como “dizer” o que está escrevendo, para quem e com que palavras [...] Nessa atividade os estudantes aprendem sobre as diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral, aprendem sobre as diferentes formas de organização dos textos e os diferentes recursos linguísticos relativos aos gêneros, e refletem sobre a repetição de palavras ou o uso de pronomes diferentes para representar a mesma personagem (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 28).

No que se refere à **dimensão abordada nas atividades**, observamos que as habilidades relacionadas à construção do SEA, aquelas listadas na parte superior do quadro, concentraram-se, mais especificamente, na **dimensão da alfabetização**, enquanto as habilidades de leitura/oralidade e produção escrita, aquelas listadas na parte inferior do quadro, concentraram-se, mais especificamente, na **dimensão do letramento**.

Esse fato se justifica, em parte, porque o domínio da escrita perpassa pela construção e consolidação dos princípios e das regularidades subjacentes ao SEA; logo, aprender a ler e a escrever também significa compreender quais são esses princípios e regularidades e como eles funcionam na linguagem em uso, ao passo que as práticas com base no letramento (baseadas em textos originais, reais, significativos para a criança) contemplam a linguagem numa dimensão mais ampla.

Considerando esse contexto, apresentaremos, a seguir, algumas atividades presentes nos cadernos da coleção que ilustram as situações apresentadas. Tomemos, pois, como exemplo as atividades propostas nos anexos 12 e 13, que compõem a sequência 12, do Caderno de Práticas de Leitura.

No que se refere à **leitura de textos** o anexo 12 propõe, na primeira questão, a **leitura coletiva de uma parlenda**, mas essa leitura também pode ser feita em forma de leitura compartilhada, onde o professor divide com o aluno a leitura do texto e dessa forma consegue perceber, especificamente, o nível de domínio da leitura da criança. Textos curtos como poemas, parlendas, trava-línguas ou cantigas, gêneros que fazem parte da infância e da memória das crianças facilitam sua leitura e compreensão, tornando o ato de ler aprazível e divertido.

Figuras 14 e 15 – Anexos 12 e 13 do Caderno Práticas de Leitura

<p>4.12 ANEXO 12</p> <p>Nome: _____ Data: _____</p> <p>1) VAMOS LER JUNTOS A PARLENDAS ABAIXO:</p> <p>HOJE É DOMINGO PEDE CACHIMBO CACHIMBO É DE OURO BATE NO TOURO O TOURO É VALENTE BATE NA GENTE A GENTE É FRACO CAI NO BURACO O BURACO É FUNDO ACABOU-SE O MUNDO DOMÍNIO PÚBLICO</p> <p>2) NESTA PARLENDAS QUE VOCÊ ACABOU DE CONHECER, HÁ CINCO PALAVRAS QUE SE REPETEM. QUAIAS SÃO ELAS? CIRCULEM AS ABAIXO.</p> <table border="0"> <tr> <td>DOMINGO</td> <td>FUNDO</td> <td>CACHIMBO</td> <td>PEDA</td> </tr> <tr> <td>OURO</td> <td>ACABOU</td> <td>GENTE</td> <td>MUNDO</td> </tr> <tr> <td>VALENTE</td> <td>BURACO</td> <td>TOURO</td> <td>BATE</td> </tr> </table> <p>3) E QUANTAS VEZES CADA UMA DESSAS PALAVRAS APARECE? _____ VEZES.</p>	DOMINGO	FUNDO	CACHIMBO	PEDA	OURO	ACABOU	GENTE	MUNDO	VALENTE	BURACO	TOURO	BATE	<p>4.13 ANEXO 13</p> <p>Nome: _____ Data: _____</p> <p>VOCÊ, COM CERTEZA, CONHECE A PARLENDAS QUE COMEÇA ASSIM:</p> <p>UM, DOIS FEIJÃO COM ARROZ</p> <p>AH! E VOCÊ JÁ DEVE TER PERCEBIDO QUE AQUI NO COMEÇO HÁ PALAVRAS QUE RIMAM, NÃO É MESMO? QUAIAS SÃO ELAS? RESPONDA ORALMENTE.</p> <p>A SUA TAREFA AGORA SERÁ A DE FAZER RIMAS PARA CONTINUARMOS ESSA PARLENDAS. USE O BANCO DE PALAVRAS PARA COMPLETAR OS ESPAÇOS EM BRANCO.</p> <p>UM, DOIS FEIJÃO COM ARROZ TRES, QUATRO FEIJÃO NO _____ CINCO, SEIS FALAR _____ SETE, OITO COMER _____ NOVE, DEZ COMER _____</p> <p>DOMÍNIO PÚBLICO</p> <table border="0"> <tr> <td>BISCOITO</td> <td>PASTÉIS</td> <td>PRATO</td> </tr> <tr> <td>ARROZ</td> <td>INGLÊS</td> <td></td> </tr> </table>	BISCOITO	PASTÉIS	PRATO	ARROZ	INGLÊS	
DOMINGO	FUNDO	CACHIMBO	PEDA																
OURO	ACABOU	GENTE	MUNDO																
VALENTE	BURACO	TOURO	BATE																
BISCOITO	PASTÉIS	PRATO																	
ARROZ	INGLÊS																		

Fonte: Caderno de Práticas de Leitura (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 58-59).

A segunda questão desta atividade oportuniza aos estudantes a **comparação de palavras**, onde, para “identificar as palavras que se repetem”, eles precisarão comparar letras, sílabas e palavras, confrontando suas hipóteses de leitura e de escrita e consolidando seus conhecimentos sobre o sistema de escrita (**dimensão da alfabetização**), mas ao mesmo tempo, partindo de textos reais, cotidianos e significativos, que lhes remetem a memórias e saberes acumulados (**dimensão do letramento**), ao contrário dos antigos textos cartilhados, com palavras soltas e desconexas, que pouco ou quase nada agregavam aos saberes dos estudantes.

Trabalhar com textos da tradição oral contribui para o aprimoramento da leitura, tendo em vista que parlendas e trava-línguas são textos curtos, de estrutura sintática simples, os quais favorecem bastante a leitura para leitores iniciantes, aqueles que estão começando a descobrir as palavras, além de favorecer a **construção da relação entre a pauta sonora e a pauta escrita**, como se observa no anexo 13, onde as crianças são desafiadas a identificar “rimas” completando outra parlenda bem conhecida que foi organizada em um texto com lacunas.

No que se refere à escrita, a terceira questão pede que os estudantes escrevam (no nível da palavra) quantas vezes as palavras que eles identificaram na questão anterior se repetem no texto e, no anexo 13, embora a atividade proponha usar o banco de palavras, não deixa claro de que forma, então o estudante pode, inicialmente, ler, recortar e colar as palavras, mas também pode ler e copiá-las do banco de palavras, ou pode tentar escrevê-las da

forma que souber e depois comparar sua escrita com a do banco de palavras, e os estudantes em diferentes níveis de escrita podem fazer a mesma atividade, ajustando-se a proposta ao nível de desenvolvimento de cada estudante.

4.1.3 Objetivo e comando da atividade para execução do estudante e do docente

Dando continuidade ao processo de análise documental dos cadernos da Coleção de Práticas, do Programa Primeiras Letras, procedemos, então, à análise das mesmas atividades relacionadas à Sequência de Atividades, sob outra perspectiva. Procuramos, agora, identificar qual o objetivo dessas atividades (ensinar a fazer, dar exemplo de como fazer ou intervir na aprendizagem para que o estudante avance em suas hipóteses) bem como identificar qual o tipo de comando presente nas orientações e/ou nas atividades.

Observamos também os “tipos” de textos utilizados em cada sequência como base para a elaboração das atividades, para podermos definir se as mesmas estavam pautadas em **textos significativos**, ou seja, textos de uso real em contextos sociais, textos que fazem sentido para as crianças, ou se estavam baseadas em **textos cartilhados**, também conhecidos por serem “textos artificiais”, criados para ensinar ou treinar um determinado padrão silábico e que limitam o aprendizado da leitura e da escrita ao ato de “codificar” e “decodificar” palavras descontextualizadas, sem sentido diante das ações comunicativas diárias, visto que as autoras da coleção assumem a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem como base para sua fundamentação.

Assim, tomando com base os estudos de Silva, A. (2022, p. 123), que investigou outro programa de alfabetização da esfera municipal de Recife, elegemos, para nossa pesquisa, categorias semelhantes tomando como base algumas das categorias utilizadas naquele estudo. Assim, procuramos identificar **o objetivo das orientações e/ou atividades propostas**, classificando-as a partir de três parâmetros:

- A atividade ensina como fazer algo (CF);
- A atividade apresenta exemplos de atividades para facilitar a compreensão (EA);
- A atividade propõe formas de intervenção ou regulação (FIR).

Como o próprio nome diz, as atividades do tipo “como faz” (CF) são aquelas que têm como objetivo ensinar os estudantes a fazerem algo, geralmente utilizam verbos no imperativo que ajudam a criança a perceber de forma clara a tarefa que deve executar. As atividades do tipo “exemplo de atividade” (EA) são aquelas que utilizam exemplos ou modelos a seguir durante a execução da tarefa, possibilitando que a criança tenha um ponto de referência

durante a execução da atividade a ser realizada; e, finalmente, as atividades do tipo “forma de intervenção ou regulação” (FIR) são atividades propostas com um certo grau de dificuldade ou reflexão com o objetivo de desafiar o estudante, possibilitando que o mesmo confronte suas hipóteses e, assim, avance na construção de novos conhecimentos.

Nesse mesmo processo investigativo, ainda com base no estudo de Silva, A. (2022, p. 123), também procuramos identificar qual **o tipo de comando utilizado** em cada atividade, e nesse aspecto, elas foram classificadas seguindo quatro parâmetros:

- Atividades cujo foco era o ensino (E)
- Atividades cujo foco era avaliação ou intervenção (A/I)
- Atividades cujo foco não estava relacionado aos eixos da linguagem (o uso do recurso pelo próprio recurso) (R)
- Atividades cujo foco não estava claro ou não foi identificado (N).

Como dissemos, as “atividades com foco no ensino (E)” têm como objetivo ensinar os estudantes, assim, utilizam comandos com verbos quase sempre no imperativo, comandos objetivos, para facilitar a aprendizagem. As “atividades de avaliação ou intervenção” têm como objetivo identificar a ocorrência (ou não) de avanços na aprendizagem, atividades propostas para “testar” o conhecimento. As atividades “não relacionadas à linguagem” são as que exploram um recurso, mas sem relação com a linguagem em si, como, por exemplo, “colar bolinhas de papel na letrinha A”, ou “pintar a árvore ou a abelha”. Nesses casos, observamos o uso do recurso pelo recurso. E, por fim, para as atividades cujo foco não estava suficientemente claro ou identificável, criamos a categoria “não identificado (N)”.

Os resultados retornados da análise dessas atividades foram mapeados e consolidados no quadro descrito a seguir.

Quadro 8 – Objetivo e comando da atividade para execução do estudante e do docente

Sequência de Atividades			Atividades de alfabetização (leitura e escrita)	Objetivo		Tipo de comando				
C1	C2	C3		CF	EA	FIR	E	A/I	R	N
13	12	12	Escrever o próprio nome.							X
2	4	9	Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.							X
13	12	12	Diferenciar letras de números e outros símbolos.							X
-	2	3	Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.							X
1	2	1	Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	X			X			
3	3	6	Identificar que palavras diferentes podem ter as mesmas letras.	X		X	X	X		
2	2	1	Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	X			X			

7	6	4	Segmentar oralmente as sílabas de palavras.	X		X		
-	-	-	Comparar as palavras quanto ao tamanho.					X
-	-	-	Segmentar por escrito as sílabas de palavras.					X
-	-	-	Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.					X
-	-	-	Segmentar por escrito as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.					X
3	-	6	Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas e/ou aliterações.	X		X		
1	2	1	Comparar as sílabas das palavras quanto às suas composições.	X		X		
-	4	1	Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	X		X		
8	2	8	Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	X		X	X	X
5	2	11	Ler palavras.	X		X	X	X
10	6	8	Ler frases.	X		X	X	X
3	5	7	Escrever palavras.	X		X	X	X
3	6	1	Escrever frases.	X		X	X	X
5	1	5	Leitura de texto (individual).	X		X	X	X
4	-	-	Leitura de textos (coletiva).	X		X	X	X
-	-	1	Leitura de texto (compartilhada).	X		X		X
1	4	-	Ouvir histórias lidas por adulto.	X			X	
3	7	-	Exploração da compreensão oral de textos (quando se propõem perguntas sobre o texto).	X		X		X
-	1	-	Produção textual coletiva (oral, escrita com docente como escriba).	X		X	X	X
-	1	-	Recontar oralmente histórias ouvidas.	X			X	
1	2	1	Produção de histórias de forma individual.	X	X	X	X	X

Fonte: A autora

A análise dos dados mostrou, dentre outras coisas, algumas **situações de atividades específicas**, situações onde o comando da atividade tinha como objetivo propor formas de intervenção ou regulação (X) para que o estudante avançasse na construção de seus conhecimentos; ou situações onde o comando da atividade tinha como objetivo partir de um exemplo (X) para embasar a aprendizagem, e uma situação, específica, onde a atividade não apresentava relação com os objetivos relacionados às práticas de leitura e de escrita, sendo essa atividade classificada como “recurso pelo recurso” (X), como veremos a seguir.

Em linhas gerais, os dados retornados mostraram que os Cadernos da Coleção de Práticas, do Programa Primeiras Letras, apresentaram uma concentração maior das atividades no **objetivo de “como ensinar” ou “como fazer”** as tarefas propostas, com prevalência de **comandos voltados para o “ensino”**.

A análise também mostrou um percentual expressivo de atividades com comandos voltados para a “avaliação e intervenção”, sobretudo nas habilidades relacionadas às práticas de letramento, listadas na parte inferior do Quadro 8. Porém, a maior parte dessa “intervenção” se dava no campo da oralidade, basicamente, através de possíveis intervenções

feitas pelo professor, com questionamentos durante as aulas, para fazer os estudantes avançarem em suas hipóteses, tanto de leitura, quanto de escrita.

No que se refere aos “**tipos**” de textos adotados como base para a elaboração das atividades propostas na coleção, identificamos tratar-se, em todos os casos, de textos reais, ou seja, textos de uso real, relacionados ao cotidiano das crianças, como cantigas, parlendas, poemas, bilhetes, dentre outros, e não textos “artificiais”, produzidos para promover o treino de um determinado padrão silábico ou de um fonema específico, como nas antigas cartilhas de alfabetização; neste caso, não identificamos nenhum texto cartilhado na proposta apresentada nos três Cadernos de Práticas do Programa Primeiras Letras.

Logo, esse resultado corrobora a proposta da coleção quando, no Caderno de Práticas de Linguagem, as autoras assumem a “alfabetização como compreensão do sistema e não apenas como domínio de um código”, e afirmam que “[...] quando falamos em alfabetização, estamos falando do processo que se inicia desde o acesso da criança à cultura do escrito, onde a criança é imersa nos diferentes usos e formas da língua e pensa sobre ela” (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 13).

Conclui-se, portanto, que as concepções e os conceitos que fundamentam uma determinada proposta pedagógica são fatores decisivos para a construção das atividades que a mesma apresentará no escopo de seu trabalho. A esse respeito, Soares (2003) e Geraldí (2002) nos alertam para o fato de que os textos cartilhados influenciavam os alunos em suas produções escolares, limitando-os, muitas vezes, a reproduzir os ensinamentos transmitidos pela cartilha, como meros reprodutores de textos sem sentidos, estabelecendo uma interlocução artificial e mecânica. Contudo, os autores esclarecem que diante de produções livres, sem fins escolares, as crianças mostravam-se capazes de produzir cartas, bilhetes, gêneros textuais presentes em suas práticas sociais de letramento. Isso ocorre porque tais atividades possuem sentido para os alunos, ou seja, apresentam uma finalidade significativa para eles.

No que se refere às habilidades de **escrita do próprio nome**, identificamos, inicialmente, que, nos três exemplares da coleção, dedicados aos Anos Iniciais, não há uma Sequência de Atividades específica que aborde o **trabalho com o nome próprio** como temática, porém, todas as atividades anexas às Sequências de Atividades solicitam, no cabeçalho, a escrita do nome, mas não identificamos, nas atividades orientações ou comandos que sugerissem de que forma seria feita essa atividade com as crianças, de forma que sem um direcionamento, essa importante atividade de alfabetização acabaria reduzida ao “uso do recurso pelo próprio recurso”.

Considerando, então, a importância do trabalho de alfabetização, também, a partir do nome da criança, visto que o mesmo é um referencial de identidade recheado de sentidos e significados, o que certamente oportunizará a possibilidade de construção de conhecimentos de forma mais significativa, fomos em busca de referências a esse trabalho nas orientações ao professor e identificamos algumas referências:

Por fim, mencionamos as situações de leitura que contemplam a leitura de listas de palavras_ listas de nomes, de palavras da rotina, de personagens das histórias, entre outras. Essas situações, por tomarem a palavra como objeto de leitura, favorecem as explorações do código, a comparação entre as palavras no que respeita a quantidade e a combinação de letras, as letras que se repetem, as relações entre sons e representações gráficas. [...] Por fim, temos ainda as vivências das primeiras escritas, que iniciam com o nome próprio, a necessidade de identificar-se e identificar os seus pertences entre outros, e avançam para a multiplicidade de gêneros textuais que permeiam a cultura do escrito dentro e fora da escola (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 33-34).

Nesse sentido, conclui-se que, embora não esteja explícita nas atividades, há a orientação ao trabalho pedagógico voltado para que essa escrita seja feita de forma significativa, baseada em contextos de uso real.

No que se refere à habilidade de **diferenciar letras de números e outros símbolos**, identificamos que, semelhante ao trabalho com o “nome” da criança, mencionado anteriormente, essa habilidade também aparece contemplada “em potencial” quando do preenchimento do cabeçalho, visto que todas as atividades propostas nos anexos, além da escrita do nome, solicitam, do estudante, a escrita da data. Assim, essa se torna uma oportunidade para que o professor explore a referida habilidade a partir da exploração de dias, meses e ano do calendário anual quando estiverem realizando essas atividades, pois, sem uma referência específica no enunciado da tarefa ou direcionamento para a forma como essa atividade será desenvolvida, a mesma, fatalmente, pode tornar-se uma atividade mecânica e sem sentido.

Ainda no que se refere às atividades que “poderiam explorar” essa ou aquela habilidade, é importante dizer que, diante da ausência de uma orientação específica no enunciado das atividades, onde não é evidente o comando para fazer, por exemplo, “comparação entre palavras” ou a “listagem em ordem alfabética” ou a “diferenciação entre letras, números e símbolos” ou ainda a “segmentação da palavra”, caberia ao professor, no momento da aula, fazendo uso dos saberes docentes construídos ao longo dos anos, direcionar o trabalho pedagógico para que esses elementos, presentes nas atividades, pudessem ganhar sentido no dia a dia da sala de aula, pois, sabemos que no cotidiano escolar, frente às diversas

necessidades de aprendizagens discentes e a partir de suas visões de mundo, de educação e de língua, os professores mobilizam uma série de saberes científicos e, principalmente, saberes da ação, para orientar e subsidiar o ensino na sala de aula.

A esse respeito, Chartier (2010, p. 13) nos ensina que

Saberes e teorias não são coisas idênticas. Constatou que os professores se servem de um número considerável de ‘saberes científicos’ em suas salas de aula, mas eles nem sempre têm consciência disso, porque certos saberes já pertencem tanto a suas categorias de pensamento e de sua cultura escolar que eles os utilizam como se fossem realidades naturais.

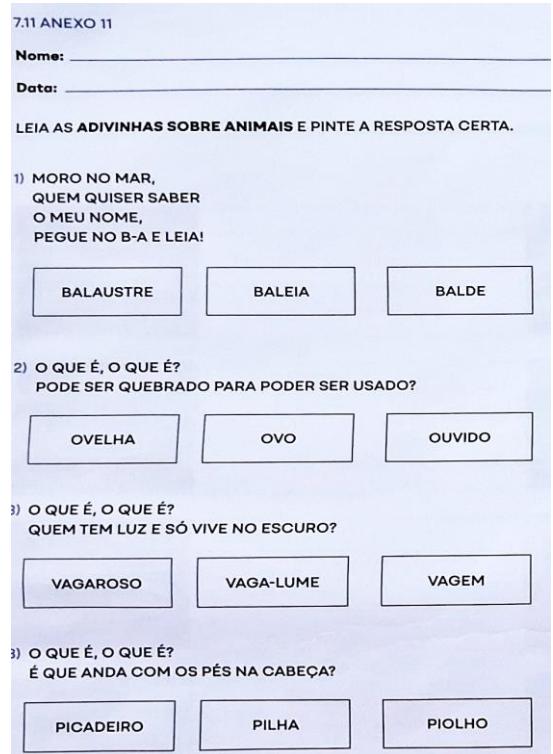
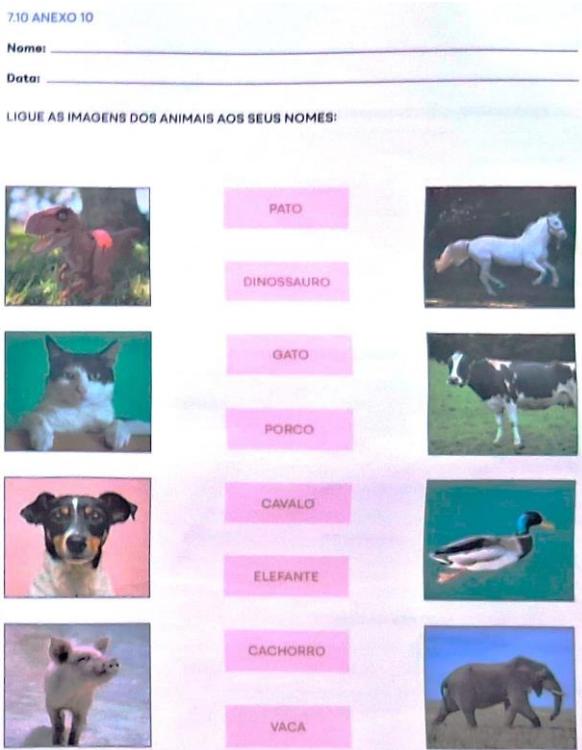
Nessa linha de pensamento, compreendemos que os saberes científicos produzidos nos centros acadêmicos e, por vezes, verticalmente transferidos para “uso e consumo” (Certeau, 1998) nas escolas, têm sua gênese não apenas no campo teórico, mas, também, nas “práticas comuns” cotidianas do ensino da leitura fabricadas pelos sujeitos ordinários da escola, apesar da cegueira epistemológica que insiste em silenciar as “mil maneiras” astuciosas (Certeau, 1998) de pensar-praticar o ensino da leitura no espaço escolar. Como ressalta Chartier (2005, p. 24), os saberes da ação “permanecem, a maior parte do tempo, invisíveis e desconhecidos dos próprios indivíduos que os praticam”.

No que se refere às habilidades de **segmentação das palavras**, não identificamos atividades que explorassem essa habilidade de forma explícita, porém, o Caderno de Práticas de Linguagem apresenta como orientações ao professor

[...] A leitura dos textos de memória é essencial para que as crianças ajustem o texto oral ao texto escrito e, por meio dessa hipótese, reconheçam as regularidades da escrita e se apropriem da sua organização e dos seus mecanismos de funcionamento. Nessas situações, as crianças aprenderão, por exemplo, a diferenciar o texto, da frase e da palavra; entenderão que a escrita tem características diferentes da fala, como sinais gráficos (pontuação) e segmentação entre as palavras; descobrirão ainda, que tudo aquilo que falamos da mesma forma, escrevemos da mesma forma. [...] Para tanto, é preciso que, a partir desses textos, sejam propostas atividades cujos objetivos sejam localizar palavras que sejam problematizadoras [...]; isso para que as crianças tenham a possibilidade de construir conceitualmente a ideia de que tudo que falo escrevo na ordem que falo e assim avançar em suas hipóteses de escrita, além de avançar também nas questões de segmentação do escrito (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 33).

Dessa forma, para ilustrar algumas das questões aqui pontuadas, trouxemos alguns exemplares das atividades apresentadas nos cadernos da coleção.

Figuras 16 e 17 – Anexos 10 e 11 do Caderno Práticas de Linguagem

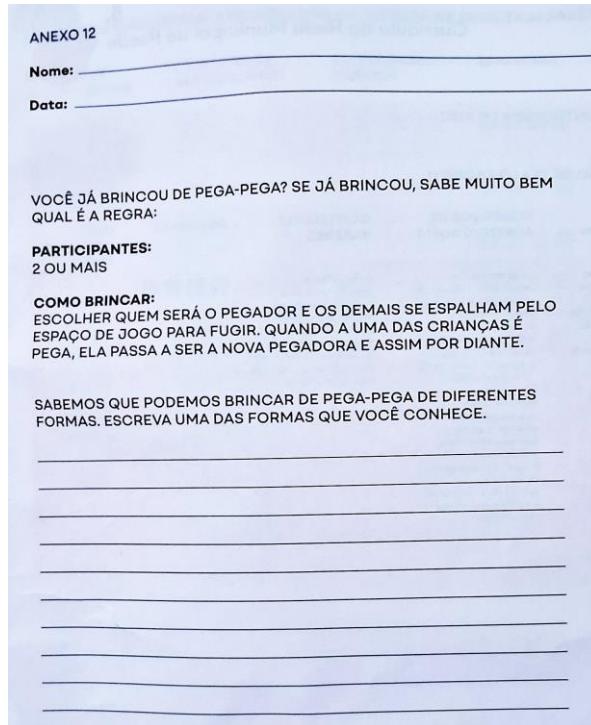


Caderno Práticas de Linguagem: Construção do Sistema de Escrita Alfabética - Anexos 9, 10 e 11. (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 50-52).

A maioria das atividades presentes nos cadernos, quanto ao objetivo, foi classificada em atividades que ensinam “como fazer”, ou seja, atividades com comandos objetivos que solicitam/mandam a execução de uma atividade relacionada à leitura ou à escrita.

No que se refere às atividades cujo objetivo era “dar exemplos de atividades”, ou seja, aquelas que usam outras atividades como exemplo, do tipo “siga o modelo” ou “faça conforme o modelo”, encontramos um único exemplar semelhante a esse tipo de proposta dentre todas as tarefas apresentadas:

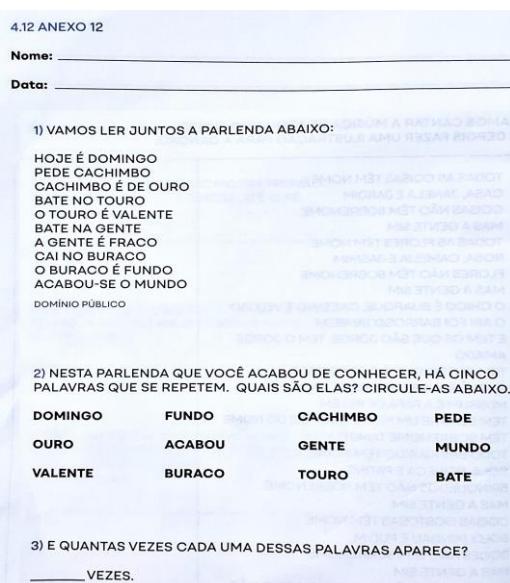
Figura 18 – Anexo 12 do Caderno Práticas de Produção Textual



Fonte: Caderno Práticas de Produção Textual_ Anexo 12.
(Veronese; Medeiros, 2022c, p. 47).

E, finalmente, no que se refere às atividades cujo objetivo “propõe formas de intervenção ou regulação”, ou seja, aquelas que propõem formas de intervenção na aprendizagem, que testam os conhecimentos já construídos pela criança, fazendo-a se questionar sobre essa ou aquela forma de escrita, sobre essa ou aquela pronúncia, sobre esse ou aquele som, fazendo com que avance em suas concepções, encontramos:

Figura 19 – Anexo 12 do Caderno Práticas de Leitura



Caderno Práticas de Produção Textual - Anexo 12 (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 47).

Figuras 20 e 21 - Anexos 5 e 6 do Caderno Práticas de Linguagem

<p>7.5 ANEXO 5</p> <p>Nome: _____</p> <p>Data: _____</p> <p>LEIA A PARLENDIA ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS.</p> <p>CORRE CUTIA</p> <p>CORRE CUTIA</p> <p>NA _____ DA TIA</p> <p>CORRE _____</p> <p>NA CASA DA VÓ</p> <p>LENCINHO NA _____</p> <p>CAIU NO CHÃO</p> <p>_____ BONITA</p> <p>DO MEU CORAÇÃO</p>	<p>7.6 ANEXO 6</p> <p>Nome: _____</p> <p>Data: _____</p> <p>LEIA A PARLENDIA ABAIXO E COMPLETE.</p> <p>CORRE CUTIA</p> <p>CORRE CUTIA</p> <p>NA CASA DA TIA</p> <p>CORRE CIPÓ</p> <p>NA CASA DA VÓ</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--

Caderno Práticas de Produção Textual - Anexo 5 e 6 (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 47).

As atividades que “propõem formas de intervenção ou regulação” possibilitam ao professor intervir no processo de aprendizagem dos estudantes de forma mais efetiva, através de estratégias e abordagens educacionais direcionadas às especificidades de cada um, possibilitando a reflexão sobre o sistema de escrita, por exemplo, e confronto de suas hipóteses para avançar na construção de novos conhecimentos.

4.2 Resultados – princípios subjacentes presentes nas práticas de leitura e de escrita das professoras alfabetizadoras participantes do Programa Primeiras Letras

Com o objetivo de mapear os princípios subjacentes às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em turmas do Ciclo de Alfabetização por professoras participantes do Programa Primeiras Letras a fim de discutir as relações entre tais práticas e as orientações do referido Programa, procedemos à análise das práticas desenvolvidas por duas docentes de escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, vinculadas ao referido programa de alfabetização.

Dessa forma, iniciamos as discussões sobre a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras, apresentando as rotinas estabelecidas por cada uma para, então, compreender

como desenvolvem suas práticas, que estratégias e táticas utilizam e como utilizam, a fim de facilitar o ensino e a aprendizagem na fabricação das práticas de alfabetização.

No que se refere às escolas participantes da pesquisa, uma delas pertence à Região Político-Administrativa oeste (RPA 04), **Escola A**, e a outra pertence à Região Político-Administrativa sudoeste (RPA 05), **Escola B**, sendo a Escola A aquela que apresentou os menores resultados, e a Escola B aquela que apresentou os melhores resultados.

Os dados produzidos serão apresentados em duas subseções; na primeira delas, trataremos das questões relacionadas à rotina das professoras fazendo um breve histórico sobre as escolas nas quais essas turmas estão inseridas e a contextualização das salas de aula, apresentando um perfil geral de cada turma, e na segunda subseção, abordaremos as questões relativas às práticas de leitura e de escrita.

4.2.1 Rotina das professoras alfabetizadoras participantes do Programa Primeiras Letras

Chartier (2002, p. 12) aponta que os dispositivos utilizados em sala de aula podem “designar realidades de natureza e de dimensões extremamente variáveis”. Dessa maneira, até a organização da sala de aula se constitui como dispositivo da prática da professora, uma vez que apresenta intencionalidade na forma como organiza e seleciona cada um dos recursos didáticos que irá utilizar em sala.

Então, vejamos como se apresentam as escolas e as salas de aulas investigadas, refletindo sobre o conjunto de procedimentos e meios utilizados para a organização da rotina de cada turma.

a) A escola com menor desempenho (Escola A)

A escola está localizada na RPA 04, em um bairro residencial da periferia do Recife, em uma área onde muitas famílias e estudantes moram, por causa da proximidade com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); porém, assim como muitas das escolas municipais do Recife, localiza-se em uma área de difícil acesso, com um entorno marcado pelas condições precárias de vida da comunidade.

A escola A apresenta um espaço físico bem dividido, funcionando nos turnos da manhã e da tarde com 05 turmas em cada turno, atendendo a aproximadamente 200 crianças do Ensino Fundamental. Quanto à estrutura física, a escola, considerada de pequeno porte, possui pavimento único; na entrada, percebemos, de um lado, um pequeno pátio aberto com

um jardim, e, do outro, uma área coberta que dá acesso às dependências da escola; ao final dessa área coberta, ficam os brinquedos do parquinho em uma área de recreação.

A escola possui 01 diretoria, 01 secretaria, 01 coordenação pedagógica, 01 sala de professores, 05 salas de aula, 01 biblioteca, 01 cozinha, 01 pátio interno coberto que também funciona como refeitório, 02 sanitários para estudantes e 01 sanitário para professores e funcionários.

A professora da Escola A, doravante **Professora A**, apresenta formação superior com licenciatura plena em Pedagogia e pós-graduação em Gestão Escolar conforme relatado na entrevista inicial:

Professora A: Bom, eu sou licenciada em pedagogia. Tenho licenciatura plena em pedagogia. A instituição que eu estudei foi a FUNESO, Fundação do Ensino Superior de Olinda. Ano de conclusão, 2006.

Pesquisadora: Boa. E em relação ao ensino de pós-graduação? A senhora tem pós-graduação?

Professora A: Eu tenho duas pós-graduações. Minhas pós são na área de gestão escolar. A primeira pós-graduação foi Gestão do Ensino Superior. Eu não lembro exatamente o ano de conclusão, mas eu tenho pós-graduação em instituições de ensino superior, que eu trabalhei em uma faculdade, aí tive a oportunidade de fazer esse curso de gestão. E a outra também é gestão na área de educação profissional. Eu não lembro exatamente os anos de conclusão, mas eu tenho duas pós-graduações na área de gestão educacional. No Ensino Superior e Gestão na Educação Profissional.

(Profª A, extrato da Entrevista Inicial)

No que se refere à experiência profissional, a professora em tela possui experiência em docência há 15 anos, sendo pelo menos 5 deles em turmas do Ciclo de Alfabetização, onde tem se mantido atuando em turmas do 2º ou do 3º ano. A mesma também possui experiência profissional em outra Rede Municipal vizinha, no contra turno, onde também atua como docente. A **professora A** relatou ainda não ter exercido cargo de gestão ou outras funções além da docência ao longo de sua trajetória profissional.

Quando questionada sobre se havia realizado avaliação diagnóstica com a turma, no início do ano, a **professora A** relatou que sim:

Pesquisadora: Bom, agora em relação ao terceiro ponto, práticas de leitura e de escrita em sala de aula. Você realizou a avaliação diagnóstica dos níveis de escrita da turma no início desse ano? Se sim, descreva como foi.

Professora A: É geralmente a gente faz essa avaliação inicial, eu realizei, no começo do ano uma atividade focando mais para ver os níveis de escrita dos alunos, uma atividade com algumas questões para a gente avaliar escrita, sílabas, palavras, se a criança escrevia o nome, se não escrevia.

Pesquisadora: Você realizou a avaliação diagnóstica dos níveis de leitura da turma no início do ano? E se sim, descreva também como foi.

Professora A: A prática de leitura a gente vai observando mais com o passar do tempo, como é que está a leitura da criança, realizando uma leitura individual, pegando a criança junto da gente ou de

forma compartilhada, pedindo para a criança ler, observando se está lendo de forma silabada, se tá só soletrando, ler palavra por palavra de forma fluente. No início do ano eu não me detive muito a fazer essa questão de avaliação da leitura. Pelo menos eu, particularmente, me apeguei mais a questão dos níveis de escrita.

(Prof^a A, extrato da Entrevista Inicial)

Nesse caso, como a professora iniciou o ano com a turma, identificando suas fragilidades e potencialidades, foi possível, a partir dessa diagnose inicial, planejar de forma mais fácil o trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano letivo, uma vez que a mesma possuía elementos para traçar um perfil inicial da turma e dos estudantes matriculados, como veremos mais adiante.

A sala de aula da Escola A, escola com menor desempenho, era bem pequena, um pouco apertada e em formato retangular, com dezoito mesas e cadeiras enfileiradas, em duplas, do lado direito da sala, e, em trios, do lado esquerdo da sala; à frente da turma, ficava o birô para a professora, e, ao fundo da sala, dois armários de aço onde ficavam guardados os materiais pedagógicos de cada turma e, ao lado deles, ficavam duas mesinhas que serviam de apoio ao cantinho da leitura e para os livros didáticos.

Considerando que a sala era bem pequena, não dava para fazer muitas modificações na organização das mesas, então, elas ficavam sempre do mesmo jeito e, em alguns momentos, ficava difícil até para as crianças saírem do lugar, bem como para a professora circular entre as mesas, coisa que fazia sempre durante a realização das atividades. Apesar do tamanho, a sala de aula era um espaço bem organizado e aconchegante, possuía ar condicionado e um ventilador, um cantinho da leitura, no qual ficavam disponíveis, em uma cestinha, diversos títulos de literatura infantil.

Sendo a escola, por excelência, o ambiente onde a construção do conhecimento se dá de forma planejada e intencional, entendemos que é nesse recinto que a estruturação dos diversos saberes se dá de forma mais efetiva, visto ser este um espaço privilegiado, onde esses saberes e as pessoas se encontram e, através da interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a prática pedagógica se materializa, por meio de diferentes estratégia e dispositivos.

Nesse sentido, a professora aproveitou bem os espaços das paredes para tornar a sala de aula um ambiente alfabetizador.

**Figuras 22, 23, 24 – Dispositivos usados em sala de aula da Escola A: Quantos somos/
Alfabetário/ Quadro numérico**



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Na parede em frente aos estudantes, ficava o quadro branco e, ao lado dele, o calendário com os dias e meses do ano; do lado direito, havia um mural com cartazes e/ou banners dos numerais, das datas comemorativas, o silabário e algumas produções das crianças, além da televisão da sala; na parede do lado esquerdo estava afixado, para consulta, o alfabeto com cada letra em quatro formatos e ao lado do birô da professora o banner do “Quantos somos hoje?”.

Cada um desses recursos foi explorado de formas diferentes ao longo da rotina da turma e cada um contribuiu de forma específica para a construção do conhecimento pelas crianças, o que nos leva a outro questionamento: mas, afinal, o que é a rotina e como planejá-la de forma eficiente para atingir os objetivos pretendidos?

Souza e Souto, no verbete “Rotinas na alfabetização”, disponível no Glossário do CEALE, afirmam que

Rotina é uma sequência de ações que situa o sujeito no tempo, propiciando-lhe uma referência e uma organização. Ao planejar e organizar rotinas em turmas de alfabetização, é necessário ter em mente os objetivos e as habilidades que se pretende atingir, levando em conta os sujeitos envolvidos e os contextos de ensino e aprendizagem. A definição das atividades – o que fazer, como e com que frequência – pode ser estabelecida a partir do diálogo entre professores e alunos, e ser revista sempre que necessário, garantindo que todos conheçam as atividades e se apropriem da dinâmica do trabalho, participando ativamente de cada proposta (Souza; Souto, 2014).

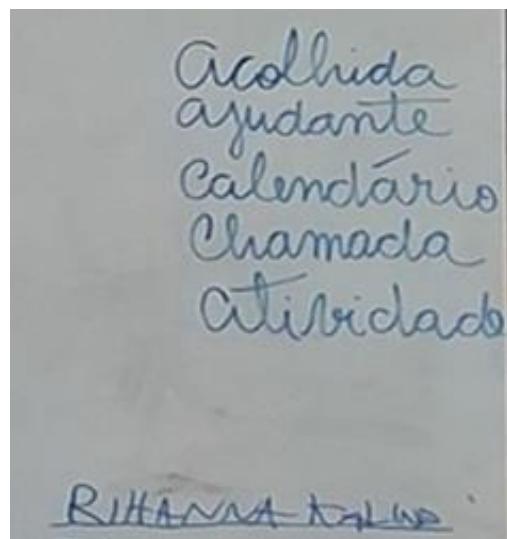
Dessa forma, compreendemos que rotina não se trata de monotonia e simples repetição; pelo contrário, pressupõe dinamismo e diversidade, exigindo ser construída, de forma variada, possibilitando a vivência de experiências diversificadas de trabalho e ser sistemática e bem estruturada, possibilitando a presença frequente e previsível de certas atividades, as quais ajudarão a consolidar habilidades e experiências dos estudantes.

Quando o professor estabelece uma rotina diária em sala, possibilita ao estudante uma melhor organização mental para o trabalho que será desenvolvido ao longo do dia, pois, ciente das etapas a serem vivenciadas durante a aula, a criança consegue ter maior estabilidade para executá-las e consequentemente desenvolve as tarefas de forma mais tranquila. Dessa forma, para iniciarmos a pesquisa, procedemos à observação de dez aulas em cada uma das escolas participantes da pesquisa, e esse relato diário foi registrado no Diário de Bordo que se encontra anexo a esse documento (Apêndice VIII).

No que se refere à **rotina da Turma A**, percebemos que a entrada e acolhida dos estudantes era feita, diariamente, pontualmente às 07h30m. Os pais deixavam as crianças no portão, e elas se dirigiam para o pátio interno da escola. A gestora e a vice faziam a acolhida dos estudantes, junto com todas as professoras, que se posicionavam à frente das respectivas turmas. A gestora convidava, aos que desejarem, a participar do momento de oração matinal espontânea e, em seguida, elas cantavam a música de “bom dia”. Então, a gestora desejava um excelente dia a todos e elas seguiam, em fila, para suas respectivas salas. Esse momento da acolhida geral durava em média 10 minutos.

Na sala de aula, a professora inicia as atividades geralmente escrevendo a rotina do dia no cantinho do quadro ou apresentando-a oralmente, o que ajudava os estudantes a se organizarem melhor para as atividades e, aos poucos, eles vão se organizando e se dirigindo aos seus lugares enquanto a professora chama o estudante “ajudante do dia” para auxiliá-la a fazer a contagem das crianças presentes e a registrar no banner da sala.

Figura 25 – Registro no quadro das atividades a serem realizadas ao longo do dia - Rotina



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023).

Em seguida, ela conversa sobre o dia, sobre como está o tempo, ou sobre como foi o final de semana deles, sempre resgatando a data (dia, mês e ano) e registrando no cabeçalho. A professora pergunta quem deseja ir ao banheiro ou beber água e, aos poucos, ela vai liberando os que solicitaram, que seguem com autonomia e organização para o banheiro, revezando-se tranquilamente. Enquanto isso, ela faz a chamada ou termina de organizar o material da aula do dia. Esse momento de organização da turma no início da aula demora, em média, uns 20 minutos, de forma que por volta das 08h horas a professora inicia a aula propriamente dita.

Após todos se organizarem e se acomodarem em seus lugares, a professora anuncia que vai começar a aula, apresenta o assunto que estudarão e inicia as atividades planejadas para aquele dia. É fácil perceber que os estudantes dessa turma são muito criativos, curiosos e participativos o tempo todo. A professora mantém o foco e a atenção deles concentrados na atividade e, assim, a aula flui com muita tranquilidade, sem que as crianças se dispersem ou fiquem ociosas, e se a professora precisa se ausentar da sala por alguns instantes, eles se mantêm focados na atividade e cobram, eles mesmos, o bom comportamento dos colegas.

Na hora do intervalo, geralmente às 10h, um funcionário vem avisar à professora que ela pode trazer as crianças para o lanche; a professora então organiza a turma e eles seguem para o pátio, onde fizeram o momento de acolhida na entrada do turno. O pátio, nesse momento, é transformado em refeitório, pois, mesas e cadeiras plásticas empilháveis, que estavam em um canto do salão, foram distribuídas pelo pátio para que os estudantes pudessem

lanchar e quando a última turma finaliza a merenda, as mesas e cadeiras são, novamente, empilhadas e guardadas em um canto do salão.

Terminado o intervalo da turma, que geralmente é de 15 minutos, a professora retorna com eles para a sala, aguarda enquanto eles se reorganizam e vai retomando as atividades, acalmando a turminha e reorganizando lugares para a continuidade das atividades. A professora vai retomando a atenção deles sempre que começam a se dispersar, sempre com muita serenidade e utilizando um tom de voz muito tranquilo.

À medida em que ela vai retomando a aula anterior, as crianças vão completando suas falas, numa sintonia incrível entre a professora e os estudantes, demonstrando o quanto eles estão prestando atenção à fala da professora; ela, então, avança com a atividade sem maiores problemas e os estudantes acompanham sem grandes dificuldades, sempre circulando entre eles e orientando um a um na execução das atividades propostas, como observamos no extrato de aula a seguir:

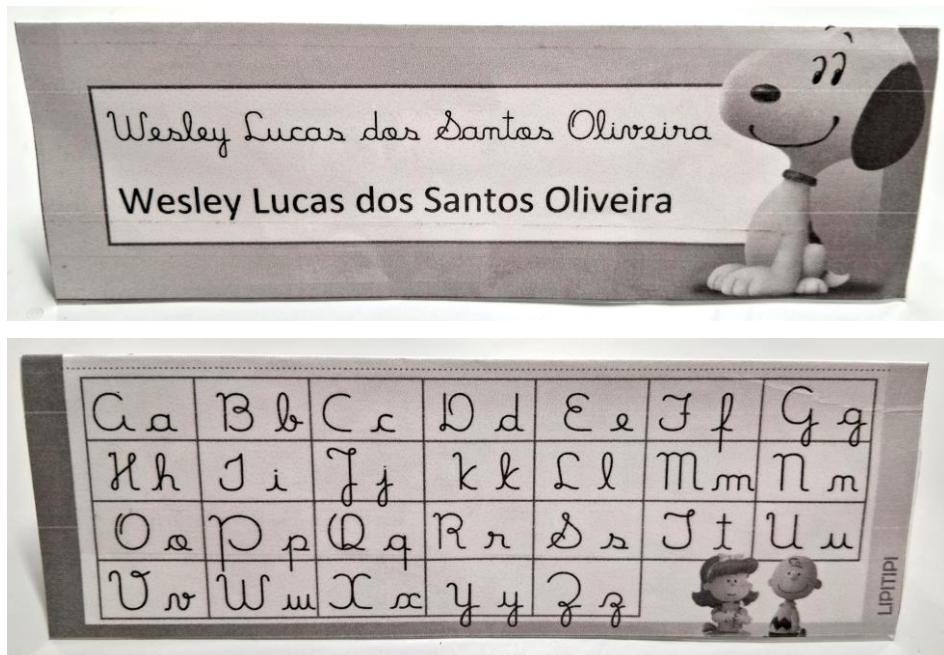
- Profª: Na última segunda-feira, para quem não veio, tia deu o ponto inicial e a gente começou o estudo de uma consoantezinha. Teve uma leitura de uma história, né? Quem lembra o título da história?
- Todos: O rato roeu a roupa.
- Profª: Eitaaa! Muito bem! Teve a leitura da história de um rato que roeu a roupa de um...
- Todos: Rei de Roma.
- Profª: (riso) De um rei, não foi? E aí a gente fez... Quem lembra o que a gente fez?
- C1: Uma tarefa...
- C2: A gente estudou sobre a letra “r”.
- Profª: A gente fez uma Ficha de Leitura, sabendo o título do livro, os principais personagens, páginas, ilustrou a parte que a gente mais gostou, não foi?
- C1: Fez as ta... Fez a... As palavras que começa com “r”
- Profª: Eitaaaa! Muito bem lembrado...
- Profª: Mas, vamos lá! E aí a gente fez a escrita, muito bem, de algumas palavras com a letra “r” no co ...
- Todos: meço!
- Profª: No início da...
- Todos: Palavra!
- Profª: E aí vocês me disseram palavrinhas com “r”, seguido da letra “a” e seguido com a letra...
- C4: “E”!
- Profª: “E”! Da letra “e”, no começo de...
- C1: palavras.
- Profª: Palavras, não foi? E aí faltou a gente fazer o registro de palavrinhas com as sílabas “ri” ... o som “ri” ... “ro” e “ru”, não é isso? Então ... Hoje a gente vai retomar a escrita de algumas palavrinhas com as sílabas... é... com as sílabas que a gente está começando a estudar e a gente vai inicialmente fazer esse registro, tá certo?

(Profª A, extrato da 2ª da observação aula)

Outro aspecto importante observado na prática da professora da Turma A é o uso diário da “Ficha do Nome”. A professora relata que o trabalho com esse recurso é importante

para ajudá-los na escrita do nome próprio com autonomia, pois a maioria deles já escreve o nome sem auxílio da ficha, mas, em alguns casos, o desafio é fazê-los escrever o nome completo ou escrevê-lo com letra cursiva, por isso ela insiste no trabalho diário com as fichas que foram confeccionadas tendo de um lado o nome, e do outro, o alfabeto cursivo, maiúsculo e minúsculo, para auxiliá-los nas tarefas diárias.

Figuras 26 e 27 – Ficha do Nome e Alfabeto manuscrito para suporte diário



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Ao longo de todas as aulas a professora também utilizava alguns comandos que denominamos de “comandos estabilizadores”, como, por exemplo, “vamos lá, pessoal? Vamos lá, fulano?”. Esses comandos ajudavam os estudantes a manter o foco na atividade, servindo como uma forma de reorganizar a turma sempre que eles começam a se dispersar ou a conversar um pouco mais durante as atividades.

Aos poucos todos concluem as tarefas propostas pela professora, e os que vão concluindo vão devolvendo as fichas à professora. Por volta da 11h30m, a professora pede aos estudantes que terminaram que guardem seu material e deixa que eles conversem um pouco, baixinho, para não atrapalhar ou distrair os poucos que ainda estão concluindo. Enquanto ela ajuda os remanescentes a finalizarem as tarefas, também organiza seu material, guarda tudo no armário e, então, às 11h40m, todos largam.

Assim, ao longo das 10 observações de aula, elencamos as principais atividades desenvolvidas pela professora relativas às práticas de leitura e de escrita e os resultados

retornados da análise dessas atividades foram mapeados e consolidados no quadro descrito a seguir que foi construído com base em Andrade (2017).

Quadro 9 – Mapeamento da Rotina da Professora A da Escola A – 2º ano A

Atividades	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	TOTAL
Acolhida das crianças no pátio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Agradecimento ou prece coletiva	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Cantar música de bom dia no pátio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Avisos/informes/reflexão	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Organização da sala de aula	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Conversa informal	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Música de saudação aos colegas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Hora do banheiro e/ou beber água	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Chamadinha	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Contagem da quantidade de alunos (Quantos somos?)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Explorar data no quadro (dias, meses e ano)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Revisar o dia ou aula anterior	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Recreio/Merenda	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Contação de história	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	02/10
Exploração das estratégias de leitura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Atividade oral de análise linguística	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Atividade escrita de análise linguística	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Correção da atividade de classe	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Produção de textos	X	-	-	-	X	X	X	-	-	-	04/10
Atividade de classe no LD Português	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	03/10
Atividade de classe no LD de outra disciplina	-	-	X	X	-	-	X	-	X	-	04/10
Correção da tarefa de casa Português	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	01/10
Correção da tarefa de casa de outra disciplina	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	01/10
Leitura de textos	X	-	X	X	X	X	X	X	-	X	08/10
Tarefa de casa de Português	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	01/10
Tarefa de casa de outra disciplina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00/10
Filme	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	01/10
Colocar rotina no quadro	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	01/10
Desenhar	X	-	X	-	X	-	-	-	-	X	04/10
Dobradura	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	01/10

Fonte: Autora

Em linhas gerais, a partir dos dados retornados, é possível perceber que os quatro primeiros itens observados no Quadro 9, a acolhida das crianças no pátio da escola, pela equipe gestora e pedagógica, com o “Bom dia” matinal, uma canção e os informes do dia, são uma constante na prática da Escola A, mantendo-se presentes em 100% das aulas observadas na rotina da escola.

Nesse ponto, é importante destacar que a “oração na escola” é um tema que desperta debates acirrados e, por vezes, acalorados, mas sobre o qual não nos deteremos por não ser o foco de nossa pesquisa. Essa é uma vivência bastante controversa e polêmica em nosso país, e acreditamos que a escola pública, como equipamento do Estado, deve ser laica, visto que a laicidade do estado brasileiro está garantida desde a Constituição Federal de 1891, e que, no estado laico, não se apoia, nem se discrimina, nenhuma religião.

Em ambas as escolas observadas identificamos que, durante o momento da acolhida, era reservado um espaço para “agradecimento pelo dia que se iniciava” ou para “pedir que fosse abençoado”, sem alusão a essa ou àquela religião, ou a orações específicas dessa ou daquela crença. Esse era um momento de muito respeito à individualidade de cada pessoa e era realizado sempre como “convite aos que desejassem participar”, uma vez que ambas as unidades de ensino tinham como premissa o respeito à laicidade da escola e o respeito à individualidade de cada pessoa.

Em sala de aula, atividades como a organização da sala de aula, onde as crianças vão se acomodando livremente nas cadeiras, a conversa informal da professora com a turma, a música de saudação aos colegas que geralmente é a mesma (Quão bom e quão maravilhoso é), o momento de ir ao banheiro e/ou beber água, a chamadinha e a contagem da quantidade de alunos (Quantos somos?) pelo ajudante de sala, são atividades que também se repetem ininterruptamente, atingindo 100% das aulas observadas.

Embora, nesse momento de organização da turma, muitas atividades estejam acontecendo, é importante relatar que elas acontecem quase que simultaneamente, e, de forma muito ordeira e cronometrada, a professora consegue, por exemplo, realizar a chamada, enquanto os estudantes vão ao banheiro e o ajudante escreve no banner da sala o quantitativo de estudantes presentes. Isso é possível graças a alguns fatores como: i) a rotina está muito bem internalizada pelas crianças, então elas já sabem como se comportar nesse momento; ii) nem todos precisam ir ao banheiro ou beber água nesse momento, então são 3 ou 4 estudantes que pedem, os demais aguardam a hora do lanche para isso; iii) a turma não é tão grande em quantitativo de estudantes, o que ajuda a agilizar os processos; iv) o ajudante do dia ajuda bastante, pois enquanto a professora faz a chamada ele registra no banner o quantitativo de

crianças e ajuda entregando fichas com o nome ou os livros didáticos aos colegas. E assim, esses movimentos coordenados otimizam esse momento inicial, permitindo que a turma esteja pronta para o começo da aula em 20 ou 25 minutos.

A professora, então, antes de iniciar a aula propriamente dita, utiliza a escrita do cabeçalho para explorar, diariamente, dois componentes muito importantes para alfabetização das crianças: o nome e a data. Assim, para trabalhar com esses elementos, a professora questiona as crianças diariamente sobre a escrita do nome, explicando a importância do mesmo para a construção da identidade de cada um e pedindo sempre que utilizem a “Ficha do Nome” como dispositivo de apoio à aprendizagem para aqueles que ainda não dominam a escrita de seus nomes por completo. Em seguida, ela explora dias, meses e ano ao escrever com eles a data do dia, e aproveita ainda para resgatar a escrita e o conceito de numerais no quadro. Todos esses elementos foram identificados em 100% das aulas observadas.

No que se refere aos elementos seguintes do quadro de análise, observamos ainda que a “revisão da aula anterior” é outro componente que foi evidenciado em 100% das aulas observadas na pesquisa, de forma que a professora da Escola A sempre retoma a aula anterior, situando os estudantes no contexto introdutório da aula, para só, então, iniciar as atividades previstas para aquele dia. E, nesse contexto, o Recreio/Merenda obedece a mesma lógica, pois diariamente as crianças precisam fazer uma pausa nos estudos e se alimentar para que tenham um desenvolvimento pleno.

Em relação à “Exploração das estratégias de leitura”, percebemos que, também, essas foram colocadas em prática diariamente, em todas as observações, atingindo 100% das aulas observadas, pois a professora, utilizando-se de diferentes dispositivos, recursos e metodologias, explorava essa habilidade em diversos momentos da aula, assim como a “Atividade oral de análise linguística” e a “Atividade escrita de análise linguística” que possibilitavam aos estudantes uma reflexão diária sobre o SEA, sobre a escrita de palavras, frases e textos, através das orientações da professora e da interação com os colegas, fazendo, dessa forma, com que cada criança confronte suas hipóteses de escrita e de leitura para avançar em seus constructos.

Os demais elementos analisados no mapeamento das rotinas das professoras, embora com menos frequência, também revelam dados importantes sobre a rotina estabelecida pela professora com a turma, como, por exemplo, a realização de atividades usando o recurso do livro didático que se dá quase que diariamente e contempla todas as disciplinas, o que demonstra que a professora distribui seu planejamento de forma equilibrada para todas as disciplinas e, mesmo com certa predominância das aulas de Língua Portuguesa, desenvolve

um trabalho interdisciplinar entre os diferentes componentes curriculares. Já o envio e a correção da tarefa de casa aparecem em situações pontuais, demonstrando que o foco do trabalho desenvolvido pela docente está nas atividades realizadas, pelas crianças, em sala de aula e não em casa.

b) A escola com melhor desempenho (Escola B)

A escola está localizada na RPA 05, em um bairro, também, residencial, com vários prédios no entorno e em uma avenida principal, também em uma periferia, e atendendo a uma comunidade de classe média baixa.

A escola B funciona nos turnos da manhã, tarde e noite com 05 turmas no turno da manhã, 05 turmas à tarde e 02 turmas à noite, atendendo a aproximadamente 200 estudantes do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Quanto à estrutura física, a escola B, considerada de pequeno porte, apresenta um espaço físico muito semelhante à Escola A: possui dois pavimentos, onde, na parte superior, localiza-se a administração, as salas de aula e banheiros, e na parte inferior o refeitório. Na entrada, há um pequeno corredor que dá acesso ao pátio interno da escola, onde se realiza a acolhida dos estudantes e as culminâncias pedagógicas. As salas de aula, administração e banheiros estão distribuídas ao redor desse pátio. A escola tem 01 diretoria/secretaria, 01 coordenação pedagógica, 01 sala da assistente de direção, 05 salas de aula, 01 biblioteca, 01 pátio interno coberto, 01 cozinha, 02 sanitários para estudantes e 01 sanitário para professores e funcionários.

A professora da Escola B, doravante **Professora B**, apresenta formação superior com licenciatura plena em Pedagogia e pós-graduação em Coordenação Pedagógica conforme relatado na entrevista inicial:

Pesquisadora: Então, eu gostaria de saber primeiro em relação à sua formação. Se a senhora possui ensino superior, qual é o curso? E a instituição e o ano de conclusão, se a senhora puder informar?

Professora B: Bem... Meu curso superior é Pedagogia. A instituição foi FAFIRE, né? Quando eu estudei em 1988, era Faculdade de Filosofia do Recife. Hoje o nome é Faculdade Frassinetti do Recife. O ano da conclusão foi em 1991. Também tenho pós-graduação, o curso de Coordenação Pedagógica, também na FAFIRE, Faculdade de Frassinetti do Recife, e o ano de conclusão foi de 2008.

(Profª B, extrato da Entrevista Inicial)

Em relação à experiência profissional, a professora em tela possui experiência em docência há 42 anos, sendo pelo menos 38 ou 39 deles em turmas do Ciclo de Alfabetização nesta rede municipal de ensino, onde atua em dois horários, sendo um horário em regência de

sala e, na mesma escola, no contraturno, atualmente exercendo a função de assistente de direção. A professora relatou ainda, na entrevista inicial, ter exercido também a função de coordenadora pedagógica e professora de tecnologia em outros anos e em outras Unidades de Ensino da mesma Rede ao longo de sua trajetória profissional:

Pesquisadora: A senhora poderia informar o total de anos de experiências que a senhora tem na docência?

Professora B: 42 anos

Pesquisadora: Quantos anos a senhora têm de experiência na docência em turmas de Ciclo de Alfabetização?

Professora B: Eu acredito que sejam uns 38, 39 anos. Porque a maioria dos meus supervisores... coordenadores... gostavam muito (da minha atuação), nos primeiros anos, que eram justamente o círculo de alfabetização, ou então.... Alfa, primeira série, segunda série... quando era seriado (o sistema de ensino) ... Que nas turmas que eu ensinei também foram os anos iniciais.

(Profª B, extrato da Entrevista Inicial)

Em relação aos últimos 5 anos de sua experiência profissional, a professora relatou ter sido um período conturbado, pois a mesma enfrentou problemas de saúde (tendinite) tendo que se afastar em alguns momentos por longos períodos da sala de aula para terapia e tratamento, ficando afastada por licença de saúde. Nesta Unidade de Ensino, a professora assumiu a regência da turma no início do segundo semestre, assim, no primeiro semestre a turma estava sob a regência de outra docente e quando perguntada sobre a realização da avaliação diagnóstica inicial da turma, a professora respondeu:

Pesquisadora: Agora, é a terceira parte, em relação as práticas de leitura e escrita em sala de aula, você realizou a avaliação diagnóstica dos níveis de escrita da sua turma no início do ano? Se sim, descreva como foi?

Professora 2: Não, eu não realizei porque eu não estava ainda na turma, eu só peguei a turma no segundo semestre.

Pesquisadora: Mais quando a senhora assumiu a turma no segundo semestre fez essa diagnose com eles?

Professora 2: Fiz o que a coordenadora pediu, né? Ela deu, inclusive, as palavras que nós fomos ditar e a atividade escrita, foi entregue pela coordenação.

Pesquisadora: Certo. E você realizou também a avaliação diagnóstica dos níveis de leitura da turma no início do ano, nesse caso não seria do início do ano, a partir do momento que a senhora assumiu, e se sim como foi?

Professora 2: Eu aproveitei as palavras que foram me dadas, para eles, né? Porque eu não vejo leitura escrita separada, até porque uma puxa a outra, quando a criança aprende a ler automaticamente ele vai pegando a escrita e vai embora, então eu não consigo ver uma longe da outra, quando ele escrevia, eu pedia pra ele ler o que escreveu.

Pesquisadora: E ia já ia avaliando também a leitura?

Professora 2: A leitura, exatamente!

(Profª B, extrato da Entrevista Inicial)

Neste caso, como a professora não iniciou o ano com a turma, não foi possível para ela identificar suas fragilidades e potencialidades iniciais, pois todo esse processo foi vivenciado por outra professora durante o primeiro semestre. Dessa forma, seu trabalho com a turma iniciou-se mesmo do meio para o fim do ano letivo, e a diagnose inicial, neste caso, teve como ponto de partida o mês de agosto, quando a partir daí a professora precisou refazer a avaliação para poder dar continuidade ao trabalho iniciado pela outra professora, replanejando o mesmo a partir de suas experiências e vivências e cujos resultados veremos mais adiante.

A sala de aula da Escola B, escola com melhor desempenho, apresentava um bom tamanho, era ampla, espaçosa e suficiente, em formato retangular, com vinte e cinco mesas e cadeiras enfileiradas; à frente da turma ficava o quadro branco ladeado por cartazes com os nomes dos estudantes (chamadinho da turma), o alfabeto e os combinados da turma.

Figuras 28, 29 e 30 – Dispositivos usados em sala de aula da Escola B - Chamadinha/ Alfabeto Ilustrado/ Combinados da Turma



Arquivo da pesquisadora (2023)

A sala também apresentava uma variedade de textos colados na parede, o que auxiliava e ajudava a fomentar a leitura, pois os estudantes, naturalmente, se aproximavam e começavam a testar suas habilidades leitoras, mas, segundo relato da professora B, em minientrevista, todos os cartazes da sala foram produzidos pela professora anterior da turma; na entrada, ao lado da porta, ficava o birô para a professora, e, no fundo da sala, dois armários

de madeira, o da turma da manhã e o da turma da tarde, onde ficavam guardados os materiais pedagógicos de cada turma.

Figura 31 – Dispositivos usados em sala de aula da Escola B - textos diversos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Assim como na Escola A, também procedemos à observação de dez aulas na Escola B, e esse relato diário também foi registrado em um **Diário de Bordo**, que se encontra anexo a esse documento (Apêndice VIII).

Segundo a professora da Escola B, os dispositivos acima mencionados (cartazes, textos, quadros etc.) foram produzidos por outra professora que estava regendo a turma durante o primeiro semestre, pois ela só assumiu a regência da **Turma B** no segundo semestre, conforme relatado na entrevista inicial:

Pesquisadora: Agora, é a terceira parte, em relação as práticas de leitura e escrita em sala de aula, você realizou a avaliação diagnóstica dos níveis de escrita da sua turma no início do ano? Se sim, descreva como foi?

Professora 2: Não, eu não realizei porque eu não estava ainda na turma, eu só peguei a turma no segundo semestre.

(Prof^a B, extrato de Entrevista Inicial, grifo nosso)

No que se refere à **rotina da Turma B**, percebemos que os pais traziam os estudantes até o portão da escola e aguardavam até a hora da entrada na escola, às 13h30m. Quando a gestora estava presente na Unidade, a entrada e a acolhida dos estudantes eram feitas no pátio da escola, onde a gestora, juntamente com alguns professores, recebia as crianças, que se posicionavam nas filas das respectivas turmas, e a mesma conversava com eles sobre temas diversos (o bom comportamento nas aulas, uma curiosidade, sobre cultura de paz ou sobre o

respeito aos colegas). Após essa conversa informal, eles, geralmente, fazem uma oração, cantam uma música e então seguem, fila após fila, para as suas salas de aula.

Na sala de aula, a professora aguarda a chegada das crianças para iniciar as atividades, e, após eles se acomodarem cada um em suas bancas, ela faz uma conversa informal e, geralmente, entrega a cada criança uma atividade na folha ou passa uma atividade no quadro para que eles copiem no caderno de classe; em seguida, ela aguarda um pouco até que eles copiem a atividade e faz a explicação sobre o assunto do dia ou a retomada de um assunto que estudaram na aula anterior e pede que eles realizem a tarefa proposta.

Enquanto os estudantes estão copiando a atividade do quadro ou respondendo a atividade na folha, a professora vai chamando alguns estudantes em seu birô para “tomar a leitura” de textos que eles têm colados no caderno e que levam para casa para estudar. Observamos ainda que a professora não faz um momento específico para que eles possam ir ao banheiro ou para beber água durante a aula, a menos que seja uma emergência, pois o combinado com a turma é que ir ao banheiro e beber água deve ser no momento do lanche, mas na prática eles não conseguem seguir essa regra.

A turma, em geral, é bastante participativa e colaborativa, mas são barulhentos e inquietos e quando a professora precisa se ausentar da sala por algum motivo, dá trabalho mantê-los concentrados e em silêncio; eles brincam uns com os outros e se dispersam com muita facilidade. As meninas da turma são muito vaidosas e estão sempre muito bem maquiadas, sempre com batons e brilhos labiais na bolsa, o tempo todo com pentes e bonecas ou desenhando e cortando os desenhos para trocar umas com as outras; a professora precisa, então, fazê-los sentar e se acalmar para dar continuidade aos trabalhos. Um dos legados que a pandemia nos deixou foi a aprendizagem de produção de material áudio visual de forma independente e, muitas vezes, autodidata pelos professores que tiveram que “se aventurar” na produção de materiais digitais para suas aulas remotas. Nesse caso, a professora da Turma 2 tem uma produção de vídeo aulas prontas que estão armazenadas em seu canal do YouTube e que ela usa sempre que possível, agora, em suas aulas.

Conforme já explicado anteriormente, atualmente, na cidade do Recife, estão em vigor três Programas de Alfabetização, funcionando simultaneamente, de forma que foi possível perceber a execução simultânea de um desses programas ao longo das observações na Escola B uma vez que, durante as aulas, a “professora do reforço” vinha até a turma para pegar alguns alunos para a “aula de reforço”, que acontecia durante o horário da aula regular, mas em outro ambiente, na biblioteca da escola. A professora informou que era a aula de reforço com a Assistente de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender (Federal) que vinha duas

vezes na semana e retirava parte da turma para realizar atividades diferenciadas de alfabetização na biblioteca escolar, conforme previsto por aquele Programa, e quando perguntada sobre qual o impacto desses diferentes programas na prática docente, a professora respondeu que, especificamente sobre o Programa Tempo de Aprender:

Professora: [...] é um programa interessante, agora **deveria ser no contraturno**. Por quê? O que acontecia? Quando era **no dia do programa, eu tinha que levar uma atividade que o aluno ficasse fazendo sem eu dar um conteúdo, porque eu teria boa parte da turma fora**. Então, eu teria que dar uma pintura ou um recorte e colagem, que era justamente o tempo que ele ia fazer enquanto os coleguinhas estavam no programa. Então, é positivo? é, porque ele ajudou alguns alunos, inclusive, andaram bem mais rápido, mas...

(Profª B, extrato de Entrevista final, grifo nosso)

Na hora do intervalo, geralmente às 16h, um funcionário vem avisar a professora que ela pode levar as crianças para o lanche no refeitório; a professora então organiza a turma e eles seguem para o intervalo no piso inferior da escola. O refeitório, que também abriga a cozinha da escola, é uma área ampla com mesas e cadeiras suficientes para todos os estudantes e uma pequena área livre onde eles brincam, geralmente, jogando pião ou com bolinhas de gude que trouxeram de casa.

Terminado o intervalo da turma, que geralmente é de 15 minutos, a professora retorna com eles para a sala, aguarda enquanto eles se reorganizam e vai retomando as atividades, acalmando a turminha para a continuidade das atividades. Geralmente ela passa a atividade de casa no quadro para que eles começem a copiar ou eles terminam de copiar a atividade que ela passou no primeiro horário.

Aos poucos, os estudantes vão concluindo as tarefas e vão apresentando os cadernos à professora; ela pede aos estudantes que terminaram que guardem seu material e deixa que eles conversem um pouco, baixinho, para não atrapalhar ou distrair os que ainda estão concluindo. A professora vai liberando, aos poucos, os que já concluíram para aguardarem os pais no pátio, conversando com os colegas, enquanto esperam a hora de largar. A professora organiza seu material, guarda tudo no armário e, então, todos largam.

Assim, ao longo das 10 observações de aula na Escola B, também elencamos as principais atividades desenvolvidas pela professora relativas às práticas de leitura e de escrita e os resultados retornados da análise dessas atividades foram mapeados e consolidados a seguir.

Observando os dados reunidos no Quadro 10, apresentado a seguir, percebemos que, no que se refere à rotina da professora B, as atividades, relativas à acolhida das crianças no

pátio da escola, aconteciam, coincidentemente ou não, apenas quando a gestora estava presente na escola e, na ausência da gestora, as crianças eram direcionadas diretamente para as salas de aula, ficando a acolhida das mesmas a critério de cada professora, em suas respectivas salas de aula. Em sala, atividades como a organização da turma, a acomodação das crianças nas cadeiras, a conversa informal da professora com a turma e a organização do material para início das atividades se repetem com certa constância, e é um momento bem agitado da rotina.

Considerando que a maioria dos estudantes se desloca para a escola a pé, enfrentando o calor do horário de 13h30m, um dos horários mais quentes do dia, acreditamos que o calor também ajuda a deixá-los mais inquietos e agitados, então a professora leva um pouco mais de tempo até conseguir que eles sentem, se acalmem e finalmente escutem, e só, então, ela consegue iniciar as atividades planejadas para aquele dia.

No que se refere às atividade de “ir ao banheiro” e “beber água”, estas não aparecem sistematizadas, visto que, embora a professora ratificasse a todo momento que o combinado era ir ao banheiro no momento do lanche, os estudantes sempre pediam fora do horário, o que demonstrava que esse “combinado” ainda não havia sido consolidado como prática na rotina da Turma B. Também não havia uma constância ou sistematização da “chamada” e da “contagem dos estudantes presentes”; essas atividades aconteciam esporadicamente, em diferentes momentos da aula, mas, geralmente, como registro por parte da docente e não como atividade pedagógica incorporada à rotina da turma.

Quadro 10 – Mapeamento da Rotina da Professora da Escola B

Contação de história	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00/10
Exploração das estratégias de leitura	X	X	-	X	-	X	X	X	X	08/10
Atividade oral de análise linguística	X	X	-	-	-	-	-	-	X	03/10
Atividade escrita de análise linguística	X	X	-	X	-	X	X	-	X	06/10
Correção da atividade de classe	X	X	X	X	X	X	-	-	X	08/10
Produção de textos	-	X	-	-	-	-	X	-	X	03/10
Atividade de classe no LD Português	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00/10
Atividade de classe no LD de outra disciplina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00/10
Correção da tarefa de casa Português	-	X	X	X	-	-	-	X	X	05/10
Correção da tarefa de casa de outra disciplina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00/10
Leitura de textos	X	X	-	-	-	-	X	X	X	06/10
Tarefa de casa de português	X	X	-	-	-	-	X	X	X	06/10
Tarefa de casa de outra disciplina	-	-	X	X	-	-	-	-	-	02/10
Filme	-	-	-	-	X	X	-	X	-	03/10
Colocar rotina no quadro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00/10
Desenhar	-	-	-	-	X	-	-	-	-	01/10

Fonte: Autora

Não foram identificados, ao longo das observações, indícios de que houvesse uma rotina estabelecida para a turma; os estudantes se dispersavam com muita facilidade e a turma era bem agitada. Ao contrário da professora A, que registrava no quadro as atividades do dia, a professora B não tinha essa prática e as atividades mais comuns como beber água ou ir ao banheiro pareciam não ter horário definido; o elemento de constância nessa turma era a hora do lanche que se manteve contínua em todas as dez observações.

Observamos ainda que a “revisão da aula anterior” é um componente que foi evidenciado em 60% das aulas observadas nessa turma, e esse é um dado positivo, pois essa é uma estratégia que ajuda a situar os estudantes no contexto da aula, resgatando conhecimentos prévios, resgatando conceitos e saberes para, só então, a partir deles, iniciar as atividades previstas para aquele dia e avançar na construção de novos conhecimentos. Nesse contexto, a hora do Recreio/Merenda aparece em 100% das observações, esse momento, em nosso ponto de vista, é bastante positivo, pois oportuniza a pausa necessária para o descanso e para recomposição dos estudantes.

Mas, ao contrário do que muitas pessoas acreditam, a hora do recreio não é apenas um intervalo para descanso; ela é um dos momentos mais importantes para o desenvolvimento psíquico, social e físico da criança em idade escolar, além de promover a tão importante pausa para que as crianças possam absorver melhor os conhecimentos de cada aula. Por melhores que sejam as aulas de qualquer professor, a hora do recreio sempre será o momento do dia

mais esperado por muitas crianças e adolescentes, isso porque eles contam os minutos para poderem se reunir, brincar, criar jogos, conversar e muito mais, e essa experiência é o que justamente alimenta a constituição da vida social deles.

Em relação à “Exploração das estratégias de leitura”, percebemos que foram colocadas em prática quase que diariamente algumas estratégias específicas, como a leitura em voz alta, a predição e a inferência, isso porque a professora explorava essas habilidades em diferentes momentos da aula, geralmente quando chamava os estudantes ao seu birô para “tomar a leitura” individual deles ou durante a explicação sobre como realizar as atividades propostas.

No que diz respeito às atividades, orais e escritas, de “análise linguística”, as quais possibilitam aos estudantes a reflexão sobre o SEA, observamos que a professora B oportunizou a realização de diferentes atividades exploratórias de escrita de palavras, frases e textos, como ditado de palavras, construção de frases a partir de imagens ou situações específicas, produção de textos a partir de sequências de imagens, mas sempre de forma individual ou levando a atividade como Atividade de casa.

Embora o quadro revele que a correção das atividades de casa e classe foi realizada com bastante frequência, a observação mostrou que geralmente as correções das atividades se davam de forma individualizada e não no quadro para que todos pudessem acompanhar ou refletir junto com os colegas sobre suas hipóteses de escrita, confrontando suas ideias, opiniões e descobertas.

Outros elementos analisados no mapeamento da rotina da professora da Escola B apareceram com menos ou nenhuma frequência, mas também revelam dados importantes sobre a rotina estabelecida pela professora com a turma, como por exemplo, a realização de atividades usando o recurso do livro didático que não se deu em nenhuma das observações realizadas, enquanto que o envio e a correção das atividades de casa e classe aparecem em quase todas as aulas; a esse respeito, a professora revelou, na entrevista final, informações importantes que talvez nos ajudem a esclarecer essa questão. Quando questionada sobre as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, a professora afirmou:

Pesquisadora: Como você planeja ou organiza as práticas de leitura e de escrita que desenvolve em suas aulas?

Professora 2: Olha, isso aí ... Eu tenho o hábito de fazer leitura na sala, isso eu sempre tive, desde que eu iniciei e eu acho que a criança tem que ler pra aprender a escrever, então.... Como eu não tenho livro (didático), na minha turma é uma turma que não tem livro (didático), foi que eu fiz... Eu tenho o costume de começar a trabalhar... eu gosto de trabalhar as **sílabas, as palavras**, e aí eu coloco **frases** como se fosse uma **historinha**. Eu construo a minha **cartilha!** Então, toda semana eu entrego uma folha para eles estudarem, depois venha ler para mim, e aos poucos eu vou vendo o avanço da

turma, aí eu vou colocando o... padrões difíceis pra eles conhecerem até os complexos e a turma vai avançando, quando eu vejo, já não preciso mais trabalhar assim, aí pego só **textos**. Planejar? Eu tenho que ir de acordo com a turma, então o planejamento vai de acordo com a atividade que eu tô desenvolvendo na época, não é? Se a ativise o planeja... Se a atividade ainda exige **silabação** ... o processo de silabação... eu vou colocar, se não precisar, porque já há **textos**, aí eu vou trabalhar, o quê? **Gêneros! Gêneros textuais!** E aí vou com gêneros textuais fazendo a leitura. Aconteceu esse ano, uma coisa que eu não esperava, eu tava apresentando, eu ia ler a historinha do Saci Pererê, que eu criei, pra eles, quando eu vi a turma tava lendo pra mim, foi o contrário, não é? Aí eu comecei a fazer livrinhos virtuais pra eles lerem, de vez em quando eu coloco um na sala pra eles lerem, e eu gosto que eles leiam porque aí eles desenvolvem leitura/ritmo, pra ele (o estudante) estar bem com fluência, é ritmo! Então, as práticas elas acontecem, às vezes, espontaneamente.

(Profª B, extrato de Entrevista final, grifo nosso)

Em linhas gerais, quando comparamos os Quadros 9 e 10, a partir dos dados retornados, é possível perceber aproximações e distanciamentos entre as práticas desenvolvidas pelas professoras da Escola A e da Escola B.

Essas aproximações e distanciamentos revelam informações importantes que nos ajudam a compreender como cada professora buscou colocar em prática, no seu dia a dia, as orientações oficiais do programa de alfabetização da Rede, Programa Primeiras Letras, como se deu a transposição didática dessas orientações para a sala de aula e, principalmente, como se deu o processo de construção do conhecimento dos estudantes do Ciclo de Alfabetização em cada caso.

Assim, comparamos a frequência e a forma como colocaram em prática as atividades de leitura e de escrita e esse mapeamento foi consolidado no quadro descrito abaixo:

Quadro 11 – Comparaçāo das atividades desenvolvidas pelas professoras da Escola A e da Escola B

Categorias de atividades	Escola A 2º ano A	Escola B 2º ano B
Acolhida das crianças no pátio	10/10	07/10
Oração ou prece coletiva	10/10	07/10
Cantar música de bom dia no pátio	10/10	07/10
Avisos / informes / Reflexão	10/10	07/10
Organização da sala de aula	10/10	07/10
Conversa informal	10/10	07/10
Cantar música de saudação aos colegas	10/10	00/10
Hora do Banheiro e/ou Beber água	10/10	00/10
Chamadinha	10/10	01/10
Contagem da quantidade de alunos (Quantos somos?)	10/10	01/10
Explorar data no quadro (dias, meses e ano)	10/10	00/10
Revisar o dia ou aula anterior	10/10	06/10
Recreio / Merenda	10/10	10/10
Contação de história	02/10	00/10
Exploração das estratégias de leitura	10/10	08/10
Atividade oral de análise linguística	10/10	03/10
Atividade escrita de análise linguística	10/10	06/10
Correção da atividade de classe	10/10	08/10
Produção de textos	04/10	03/10

Atividade de classe no LD Português	03/10	00/10
Atividade de classe no LD de outra disciplina	04/10	00/10
Correção da tarefa de casa Português	01/10	05/10
Correção da tarefa de casa de outra disciplina	01/10	00/10
Leitura de textos	08/10	06/10
Tarefa de casa de português	01/10	06/10
Tarefa de casa de outra disciplina	00/10	02/10
Filme	01/10	03/10
Colocar rotina no quadro	01/10	00/10
Desenhar	04/10	01/10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme já dito, o trabalho docente é compreendido por Tardif e Lessard (2012) como um trabalho interativo, cuja “matéria-prima” é a relação com as pessoas e, ainda segundo esses autores, o objeto do trabalho docente trata-se de “indivíduos”, seres únicos, pessoas com particularidades e cuja individualidade exige uma atenção diferenciada. Os estudantes são também “seres sociais e afetivos” cujas características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valor, assim, como “areia entre os dedos”, o objeto do trabalho docente escapa-lhe constantemente ao controle.

Um carro não passa de um conjunto de peças para o mecânico, um computador não é mais que circuitos e eletrodos processando dados para técnico de informática, objetos passivos, completamente sujeitados à ação de seus mestres, mas, no caso do professor, o objeto de sua ação é um ser humano, ser pensante, ativo, dotado de vontade, de personalidade e individualidade; eis o que torna a docência um trabalho único, especial, mas completamente sujeito a tensões e dilemas.

Ao planejar suas aulas, o professor mobiliza saberes que construiu ao longo de uma vida inteira. Segundo Tardif et al. (1991), ao construírem suas práticas diárias, os professores utilizam “conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais”. Dessa forma, suas técnicas e estratégias não estão apoiadas apenas nos saberes da Academia ou mesmo em metodologias específicas adotadas por este ou aquele Projeto ou Programa, mas, sobretudo, nos saberes cotidianos, nos conhecimentos comuns.

Corroborando Tardif (2013, p. 15), acreditamos que professores não são como “bonecos de ventriloquo” condenados a meros aplicadores de saberes produzidos por terceiros, tão pouco podem ser considerados como brinquedos inconscientes no jogo das forças sociais que determinam o seu agir. Defendemos que professores são sujeitos de sua ação, dotados de subjetividade e que assumem sua prática a partir dos significados que eles mesmos lhes dão. Cada professor possui conhecimentos e um saber-fazer advindos de sua própria docência e

com os quais ele a estrutura e a orienta; dessa forma, constrói sua prática de forma única e independente, com a autonomia de sujeito competente que detém saberes específicos ao seu trabalho.

Dito isto, compreendemos que para além das orientações provenientes dos diferentes programas e projetos de alfabetização, existe a autonomia do professor para construir sua prática a partir dos saberes por ele construídos ao longo de sua carreira, saberes que lhe permitem adaptar, ajustar, adequar normas e procedimentos da melhor forma possível, considerando o contexto no qual está inserido e os diferentes sujeitos que nele interagem.

Como já dito, a análise comparativa entre as práticas das docentes participantes da pesquisa revelou aproximações e distanciamentos na construção das rotinas de cada professora, isso porque embora as orientações do programa oficial de alfabetização sejam as mesmas para todas as turmas pertencentes ao Programa Primeiras Letras, o professor tem autonomia na transposição didática dessas orientações para a sala de aula.

Nesse contexto, observamos que no que se refere à acolhida das crianças, a turma da Escola A (Escola com menor desempenho) apresentou uma rotina de acolhimento muito bem definida e estruturada, onde as crianças tinham um momento estipulado para atividades que iniciavam desde a acolhida dos estudantes no pátio da escola, com a oração ou prece coletiva, o cantar a música de bom dia no pátio, receber avisos ou informes, procedendo à organização da sala de aula e a conversa informal com a professora, seguida do cantar a música de saudação aos colegas.

Após a saudação dos colegas na sala, as crianças que desejavam pediam para ir ao banheiro ou beber água, enquanto isso a professora começava a fazer a chamada dos estudantes, bem como o ajudante do dia que se levantava e fazia a contagem da quantidade de alunos e depois o registro no banner do “Quantos somos?” que ficava pendurado ao lado do birô da professora; em seguida, a professora levantava, ia até o quadro e começava a escrever o cabeçalho explorando a data do dia no quadro branco (dias, meses e ano), até, finalmente, iniciar o assunto da aula a partir da revisão do dia ou aula anterior. Esse era um processo que se repetia com naturalidade, tanto que muitas vezes não se fazia necessário nem escrever no quadro a rotina do dia, pois as crianças estavam tão adaptadas a cada uma dessas etapas que já sabiam como proceder e o que viria em seguida, pois esses elementos já estavam internalizados pelas crianças.

No que se refere a esse mesmo aspecto da acolhida das crianças, a turma da Escola B (Escola com melhor desempenho) apresentou certa regularidade na rotina de acolhimento, mas apenas durante um período e percebemos que a rotina apenas era mantida quando a

gestora estava presente na Unidade de Ensino; quando ela não estava, as crianças eram encaminhadas do portão direto para as salas de aula, sem que houvesse a acolhida das mesmas no pátio, sem a oração ou prece coletiva, sem cantar música de boa tarde no pátio, sem avisos e informes ou mesmo uma reflexão; aparentemente essa não era uma rotina da turma.

No que se refere ao momento em que os estudantes da Turma B chegam à sala de aula e começam a se organizar nas cadeiras para, em seguida, a professora fazer a conversa informal, percebemos que esse é um momento bastante agitado, e que o calor do horário ajuda a deixá-los ainda mais inquietos e agitados que o normal, então a professora leva um pouco mais de tempo até conseguir que eles sentem, se acalmem e finalmente escutem, e só, então, consegue iniciar as atividades planejadas para aquele dia; assim, a professora oscilava entre ter que impor a disciplina e/ou conquistá-la por meio de conversas. Percebemos que em muitos momentos essa indisciplina prejudicava a aprendizagem dos alunos que se tornavam dispersos e não participavam ativamente do que lhes era proposto. A turma da Escola B (Escola com melhor desempenho) não tinha presente em sua rotina a maior parte dos elementos investigados, tais como: calendário, apresentação da rotina diária, cantorias, dentre outras.

No que se refere ao atendimento aos estudantes em sala, percebemos que ambas as professoras propunham atividades coletivas e davam atenção diferenciada aos estudantes que estavam em hipóteses muito iniciais de escrita. Em relação à correção das atividades propostas, percebemos que, enquanto a professora da Escola A optava por realizar a “correção coletiva”, dialogando com os estudantes e escrevendo as respostas no quadro para que eles copiassem no caderno ou livro, a professora da Escola B optava pela “correção individualizada”, onde a mesma chamava os estudantes, um a um, em seu birô para corrigir a atividade, mas que, nesse momento, as crianças ficavam um pouco dispersas e dificultavam a condução do grupo com produtividade.

Nesse sentido, em ambos os casos, percebemos que a opção feita foi a de envolver as crianças em determinados momentos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada uma e os conhecimentos já construídos. No decorrer das observações, percebemos também que as relações afetivas e emocionais em sala de aula eram de amorosidade e respeito em ambos os casos, não tendo sido registrado nenhum caso de violência ou briga entre os estudantes.

4.2.2 Práticas de leitura e de escrita das docentes no desenvolvimento das ações do Programa Primeiras Letras

Nesta subseção, abordaremos as questões relativas às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula por ambas as professoras com base nas ações ou orientações do Programa Primeiras Letras, como desenvolvem suas práticas, que estratégias e táticas utilizam e como utilizam, a fim de facilitar o ensino e a aprendizagem na fabricação das práticas de alfabetização.

Dessa forma, pretendemos apresentar as estratégias colocadas em prática nas rotinas de ensino estabelecidas por cada uma das docentes para, então, compreender como cada professora faz a transposição didática das orientações do Programa em suas salas de aula, e assim, dialogaremos com alguns dos princípios do programa de alfabetização observando suas sistematizações no dia a dia de cada turma.

A partir da análise de aulas das professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Recife, em Pernambuco, buscamos apreender quais dimensões da alfabetização eram priorizadas e os modos como eram abordadas, assim como as interseções entre o ensino da escrita e da leitura.

O tema em foco reveste-se de especial relevância, pois, frente às diferentes concepções sobre alfabetização, é necessário investigar como, no cotidiano das escolas, é debatido o lugar que o trabalho com leitura e produção de textos ocupa no tempo pedagógico. Para iniciarmos tal discussão, faremos, a seguir, algumas incursões a partir das orientações feitas pelo Programa Primeiras Letras quer em seus materiais e manuais, quer em suas formações pedagógicas, destacando os princípios que estão presentes na prática das docentes participantes da pesquisa.

No que se refere às **Práticas de leitura**, nas turmas de 2º ano, o Caderno Práticas de Leitura, as autoras, citando Emília Ferreiro, afirmam que

A leitura é um momento mágico, pois o intérprete informa à criança, ao efetuar essa ação aparentemente banal, que chamamos de ‘um ato de leitura’, que essas marcas têm poderes especiais: basta olhá-las para produzir linguagem (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 12).

As autoras afirmam ainda que “a prática de leitura feita pelo/a professor/a deve ser diária”; nessa perspectiva, apresentam três modalidades sobre as quais se detêm e nas quais fundamentam suas orientações pedagógicas:

- a) Leitura em voz alta pelo professor;

- b) Leitura Compartilhada ou colaborativa;
- c) Leitura Autônoma.

Nesse sentido, no que se refere à orientação do Programa Primeiras Letras para que a **prática de leitura feita pelo professor** seja diária, identificamos que ambas as professoras, cada uma a seu modo, cumpre essa orientação sem maiores dificuldades, seja através da leitura de literaturas infantis, seja na leitura da atividade do livro didático ou, simplesmente, na leitura do texto escrito no quadro; ambas as professoras, nesse aspecto, se aproximam da orientação feita pelo Programa, como veremos, mais detalhadamente, a seguir.

No que se refere à **Leitura em voz alta feita pelo professor**, identificamos que em ambas as escolas as professoras participantes da pesquisa exploraram bastante essa estratégia em diferentes momentos das aulas observadas, e dessa forma, cumprem a orientação dada pelo Programa. Observamos que essa leitura em voz alta, muitas vezes, estava associada à realização/correção das atividades de casa ou de classe, seja na leitura em voz alta da atividade de classe proposta aos estudantes, seja na leitura de textos dos livros didáticos ou mesmo na leitura das atividades propostas em folhas ou fichas, de forma que a leitura em voz alta, geralmente, estava associada à realização das atividades para auxiliar as crianças na realização das tarefas.

Mas, e a leitura em voz alta pela leitura? Onde ficava? Deveria essa modalidade da leitura realizar-se apenas quando da correção de tarefas? Seria essa sua única finalidade? Acreditamos que a leitura em voz alta é uma estratégia importante e que deve ser explorada, sempre que possível, em sala de aula, pois quando se lê em voz alta é possível refletir sobre os conhecimentos da própria língua, visto que as palavras podem ter vários níveis de significados e, ainda, a pronúncia dessas palavras é uma excelente oportunidade para aprofundar mais o aprendizado, ampliando o vocabulário e melhorando a comunicação.

Na infância, oportunizar a leitura em voz alta é estratégico, sobretudo para crianças que ainda estão associando a grafia ao som das palavras, e assim acaba por facilitar o entendimento do conjunto do léxico que acabara de ser apresentado aos estudantes. A partir da compreensão da língua, as ‘novas palavras’ passam a fazer parte da vida da criança, enriquecendo seu vocabulário e contribuindo para o seu uso gradual no dia a dia, na interação com seus colegas, com seus familiares e demais pessoas de seu círculo de convivência.

Nesse sentido, destacamos situações que foram observadas em ambas as escolas, onde a leitura em voz alta foi colocada em prática não apenas para dar conta da ‘leitura da atividade de classe ou de casa’, mas enquanto estratégia que, extrapolando esse aspecto da ‘correção da

tarefa', possibilitou contemplar outras funções desse tipo de leitura, como a socialização dos estudantes, a ampliação do vocabulário, a melhoria da dicção e da oratória.

Na Escola B, identificamos a ocorrência da **leitura em voz alta feita pelos estudantes**. Nessa situação especificamente, a professora solicitou que as crianças viessem à frente da turma para fazer a leitura em voz alta do texto (carta) que produziram para o Prefeito da cidade, conforme descrito no Diário de Bordo:

Na sala, os estudantes se organizam nas cadeiras enquanto aguardam o começo da aula, a professora, então, pergunta quem fez a tarefa de casa e escreveu a carta para o prefeito, eles começam a levantar as mãos dizendo "Eu! Eu!", então a professora convoca os que fizeram para fazer a **leitura em voz alta** de suas produções textuais para a turma e cinco estudantes se apresentam para ler sua **carta para o prefeito** solicitando alguma melhoria em sua rua.

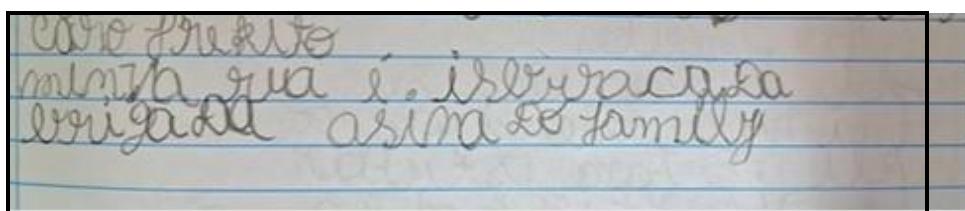
(Prof^a B, extrato da 2^a da observação aula, grifo nosso)

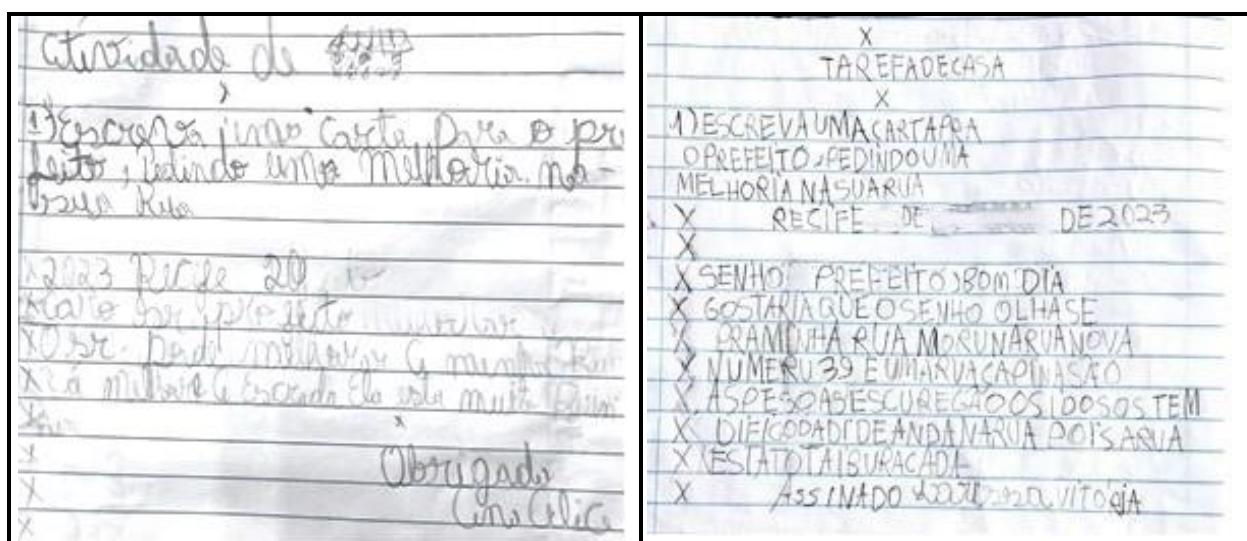
Figura 32 – Crianças da Escola B em Atividades de Leitura em voz alta: carta ao prefeito



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figuras 33, 34 e 35 – Textos em diferentes níveis produzidos pelos estudantes e lidos em sala: carta ao prefeito





Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Nesse caso, especificamente, era possível perceber a empolgação dos estudantes ao lerem para os colegas a carta que escreveram para o prefeito solicitando melhorias em suas ruas, sua argumentação e propriedade ao falar de uma situação real que conheciam bem e com a qual precisavam lidar diariamente como ruas esburacadas ou sem calçamento, acidentes com vizinhos e colegas, ou por não conseguirem fazer coisas simples como andar de bicicleta ou brincar na rua; os colegas aplaudiam e vibravam a cada leitura.

As autoras da coleção dos Cadernos de Práticas que fundamentam o programa apresentam, ainda, como proposta para trabalhar a leitura em voz alta duas possibilidades para desenvolver essa prática: a primeira delas é a “contação de histórias”, e a segunda, a “leitura em capítulos”.

Não identificamos ocorrências da “leitura em capítulos” em nenhuma das aulas observadas, em ambas as escolas, talvez porque esse tipo de leitura demande textos maiores, geralmente explorados em gêneros mais densos, não muito comuns em turmas menores, onde os leitores, na maioria das vezes, são leitores iniciantes. Mas, no que se refere à **contação de histórias**, identificamos duas ocorrências dessa prática durante a observação de aulas na Turma A, da Escola A.

Figuras 36, 37 e 38 – Contação de história pela professora da Escola A/Estudante foleando o livro após a contação/Livro da contação de história



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Durante a aula 1, a professora, seguindo as orientações apresentadas no Caderno de Práticas de Leitura do Programa Primeiras Letras, iniciou as atividades a partir da contação de história do livro “O rato roeu a roupa”, de Ana Maria Machado e Cláudius, e as crianças simplesmente amaram a leitura em voz alta feita pela professora, participando ativamente da narrativa, sempre curiosos e atentos aos próximos passos do enredo, para antecipar por meio de inferências e antecipações de ideias; assim, identificamos mais um momento onde é possível perceber a aproximação da prática docente com as orientações trazidas pelo Programa de Alfabetização da Rede.

Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura são instrumentos necessários para o desenvolvimento de uma leitura proficiente. Seu emprego no ensino de leitura admite que o aluno comprehenda e interprete de forma independente os textos lidos, permitindo, assim, a formação de um leitor independente, crítico e reflexivo.

Durante a Aula 1, da Turma A, sobre os sons do “R seguido de vogal”, a professora, ao fazer a contação da história para a turma, enfatizava a narrativa ao ler as palavras com “R” para que os estudantes pudessem retomá-las com mais eficiência nas atividades escritas que seriam propostas ao longo da aula e em aulas seguintes, pois, conforme Solé (1998), os professores utilizam as estratégias de leitura para que o leitor consiga inconscientemente processar o que leu. Observemos como se deu a contação de história nesse dia:

Antes de iniciar a contação de histórias os estudantes estavam discutindo sobre se o dia do Folclore já havia passado ou não, pois um deles havia perguntado quando era o dia do folclore.

- Profª: Hoje eu trouxe mais uma história para vocês, talvez alguém já tenha ouvido falar, alguém já conheça e de certa forma o que a gente vai ver hoje tem a ver um pouquinho com a questão do folclore... Faz lembrar o folclore, certo? Eu trouxe uma historinha cujo nome é “**O rato roeu a roupa**” (E mostra o livro) e quem trouxe... (alguém sussurra ao fundo: O rato roeu a roupa do rei de Roma...) essa história pra gente, quem escreveu, foi uma autora chamada Ana Maria Machado e Cláudius, que eu acredito que foi o ilustra...
- Todos: dor!
- Profª: C1! Presta atenção! É rapidinho!
- C6: É curto? (O texto)
- Profª: Hâ?
- C8: Não!
- Profª: Mais ou menos... Não é tão longão não, tá? Não é tão longo, não! Vamos lá? Posso começar?
- Todos: Sim!
- Profª: **Qual o título do livro?**
- Todos: O rato roeu a roupa...
- C6: do rei de Rocken.
- Profª: O rato roeu a roupa. **Quem escreveu?**
- C6: Me esqueci!
- C7: Cláudius...
- Profª: Ana Maria Machado e Cláudius... Podemos começar? Shhiiiiii!
- C4: Ana Maria Machado é de certinho....
- Profª: Bora lá, C1? Bora o zip zip zá?
- Todos: zip zip zá, minha boca vai fechar...
- Profª: (Risos)
- Todos: Só vai abrir quando eu mandar...
- Profª: Zip zá, bora lá?
- Profª: O rato roeu a roupa. Ana Maria Machado e Cláudius...
E começa a leitura do texto para toda a turma, em voz alta.
- Profª: O rato estava com fome, nada de fubá nem mesmo um restinho de rosca. Ele roeu o reboco e o rádio, roeu o remo e a roda, nada matava a fome!
- Profª: **Tava desesperado, não tava?**
- C6: Parece eu, quando tô com fome!
- C2: Tá mesmo!
- Profª: Ái, o rato foi... C1... Ái, o rato foi, e roeu a roupa do rei...
- C8: de Roma!
- C6: O rato roeu a roupa do rei de Roma!
- Profª: (Risos)
- C8: É aquele trava-língua.
- Profª: Hummm!
- Profª: O rei de Roma ia ao baile com a rica roupa nova. Ficou com raiva e falou: - Pega o rato! Pega o rabo dele! (e imita a vozinha do rei gritando!)
- C6: Ô, tia! Parece que...
- Profª: **Ficou bem mansinho, não foi?**
- C6: Parece um... Ele parece que tá com sangue na cara! (em referência ao desenho do rei zangado).
- Profª: Ficou vermelho de raiva!
E retoma....
- Profª: O rato, rolou e fugiu!
- Todos: Risos!
- C6: O flash!
- Profª: Pois é!
- C6: Ali tem 6 pernas (em alusão ao efeito visual do desenho: o rato com várias pernas para indicar que está correndo)
- Profª: Ái, o rei de Roma falou, e falou de novo, meio rouco de tanta raiva: Pega o raaaato!

Joga a rede no rato! (e imita a vozinha do rei gritando!)

- C6: O rato é maior do que ele! É verdade!!

Nesse momento a vice gestora abre a porta e pede licença para entrar e entregar um material à professora...

-Vice gestora: Licença! Bom dia!

- C6: Bom dia!

- Profª: Mas o rato estava mesmo com muita fome! Roeu, roeu, roeu e comeu a rede toda e fugiu numa reta só pela rua!

-C4: Não feche!

-C6: Tem três mil e seiscentos...

-C8: Vai fecha agora!

- C4: Parece Jacquin!

-Profª: O rei ficou danado da vida e jogou tudo no rato! Jogou bala! Jogou rolete de cana! Jogou ravioli! Jogou melado!

-C6: Tá com a poxa!

-Profª: Jogou rodelas de banana e até rabanete ralado! (Riso)

-C8: Oxe! Só faltou ele agora jogar foi o dinheiro!

-Profª: **Muito chateado, hein?** O rato comeu tudo (Riso) e repetiu e não ficou mais com fome!

- C6: Parece eu, quando tô com fome!

-C4: Meu Deus, que bucho é esse?

- Profª: **Aí, depois de tanto “guloseminha” que ele comeu, que o rei jogou, foi que aconteceu?** Ele não roeu mais a rica roupa do...

- C6: Rei!

- Profª: **De quem?**

- C6: Roma

- Profª: **De onde? De Roma, né?** O rei, muito bobo, rebolou a roupa nova na rua!

- C6: Oxe!

- Profª: (Risos)

- C8: O que é que é isso? Parece que não sai!

- Profª: O rato riu muito dele, viu? E ajudou no baile! Rodopiou, tocou reco-reco e até bebeu água... até... E até bebeu a lua! **Bebeu a lua?**

- C6: O quê?

- Profª: **Ele foi ao céu e... bebeu um pouquinho da lua... da água foi? Que tem na lua?**

- C6: Não! Ele bebeu até a... a lua ta...

- Profª: **Refletindo onde?**

- C6: Tá na água...

- Profª: Na fonte! Muito bem! E aí, concluiu a nossa...

- Todos: história!

- C6: Oxe! Foi muito rápido!

- Não foi rápida? E aí? Perguntas! Rufem os tambores....

E eles começam a bater nas bancas imitando o rufar de tambores.

(Profª A, extrato da 1ª da observação aula, grifo nosso)

Em uma atividade como esta, construir as perguntas certas sobre o texto é muito importante para o processo de compreensão da leitura, pois, além de levar os estudantes a voltarem ao texto, as perguntas também os direcionam a buscar as informações que realmente são relevantes para a compreensão da narrativa. Mas, para que essa estratégia funcione bem, é importante que o professor ou professora não apenas elabore perguntas cujas respostas estejam explícitas no texto, mas que também construa perguntas que levem o estudante a fazer inferências sobre aquilo que está implícito no conteúdo.

Nessa atividade é interessante perceber como a prática da professora A aproxima-se perfeitamente das orientações dadas pelo Programa Primeiras Letras sobre as estratégias a utilizar para a construção dos sentidos do texto em atividades envolvendo a leitura em voz alta, por exemplo:

(...) Professor e estudante constroem os sentidos do texto a partir de perguntas, problematizações, hipóteses, comentários sobre os textos. O professor pode iniciar com uma leitura em voz alta do texto ou cada estudante, já alfabetizado, pode ler um trecho do texto a ser estudado. Após a leitura, promove-se uma roda de conversa sobre o texto, com o professor propondo boas perguntas, a fim de tecer as compreensões, localizando informações, identificando ideias, reformulando o assunto para demonstrar compreensão global (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 25).

Também é interessante notar que a professora consegue, o tempo todo, manter o foco da turma evitando que as crianças se dispersem durante a contação da história, para isso também explora tons de voz e entonações diferenciadas sempre que necessário. Outra estratégia que utiliza são perguntas direcionadas; ela consegue fazer com que eles participem ativamente da contação através das perguntas que dirige a cada um, fazendo-os refletir o tempo todo sobre a narrativa.

Dessa forma, identificamos aqui outro ponto importante onde a prática da professora se aproxima das orientações dadas pelo Programa Primeiras Letras que em seu Caderno de Práticas de Leitura (p. 24) orienta: “O professor deve sempre realizar a leitura em voz alta preocupando-se com a entonação, o ritmo e a pronúncia clara das palavras. Essa vivência é fundamental para a formação dos pequenos leitores!” (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 24).

Leitores precisam ser despertados, não nascem prontos; ao contrário, são como sementinhas que plantamos, regamos, cuidamos, adubamos e esperamos brotar; é preciso ter paciência e alguma persistência para compreender que o processo de leitura vai se constituindo a partir das experiências e relações que os leitores vão estabelecendo durante sua constituição leitora, e, nessa perspectiva, as percepções que os docentes com os quais mantiver contato ao longo da vida escolar terão sobre o ato de ler vão interferir diretamente nesse processo.

Percebemos, nesse extrato de observação, que a contação da história foi um momento tão prazeroso e significativo para os estudantes que a criança que inicia perguntando se o texto vai ser longo, se “vai demorar”, ao final, se espanta ao perceber que a contação de história tinha acabado, por ter passado tão rápido.

No que se refere ainda à **leitura em voz alta pelo professor**, observemos outro exemplo, extraído da Aula 5, da Turma 1, onde a professora iniciou fazendo a contação da

história de “As aventuras de um Pirata” (Maturano, 2021), um livro escrito por Ana Lúcia Maturano (colega de rede e de escola da professora da Turma 1) e ilustrações de J. Luiz Padilha:

07:30_Entrada e Acolhida no pátio da escola...

07:40_ As crianças seguem para a sala, onde a professora faz a chamadinha e a hora do banheiro e de beber água, enquanto a ajudante do dia, C9, escreve no banner “Quantos somos?” a quantidade de meninas e de meninos presentes na aula de hoje.

08:00_ Após todos se organizarem e se acomodarem, a professora **inicia a aula com uma contação de histórias**, o livro escolhido para a leitura foi “As aventuras de um pirata”, cuja autora é também professora da escola (Ana Lúcia Maturano).

08:10_ Após a contação da história, a professora faz várias **perguntas explorando os elementos da narrativa** (enredo, personagens, ambiente, o que eles gostaram, o que fariam se estivessem no lugar desse ou daquele personagem etc.) e a partir da exploração da palavra PIRATA (personagem principal da história), a professora explica que a tarefa de classe será **construir uma lista com nomes de animais** que têm “r” intervocálico (tremido), então, eles começam a dizer vários nomes de animais com o som “ra”, “re”, “ri”, “ro”, “ru” e “rão” e a professora vai refletindo com eles sobre a escrita das palavras ditas, enquanto escreve no quadro para que eles copiem no caderno (Atividade de análise linguística). Nessa mesma atividade, a professora resgata as características do gênero textual “lista”, revisando características e elementos do gênero, também faz o resgate do conteúdo sobre animais que foi a aula de ciências da semana anterior e a medida que vai escrevendo no quadro as palavras que os estudantes vão dizendo, **ela propõe pequenas provocações a partir de “dicas” para eles inferirem palavras que atendam aos requisitos da atividade**. A cada nova palavra proposta ela resgata elementos prévios dos saberes das crianças.

08:30_ A ajudante do dia, C9, entrega as fichinhas com os nomes das crianças para que eles copiem no cabeçalho do caderno.

09:00_ O estudante C14 traz uma reflexão sobre a escrita do nome de um brinquedo, um pião bem pequenininho que é rodado com a fricção dos dedos indicador e polegar e geralmente é distribuído em sacolinhas de festas infantis: o carapetinha. A professora, então, **faz a análise linguística com eles a partir da palavra sugerida pelo estudante** pedindo que eles reflitam sobre o som do “r” e retoma a explicação do “r intervocálico”. A professora vai circulando entre os estudantes, verificando suas dúvidas e dificuldades, orientando quem ainda está atrasado.

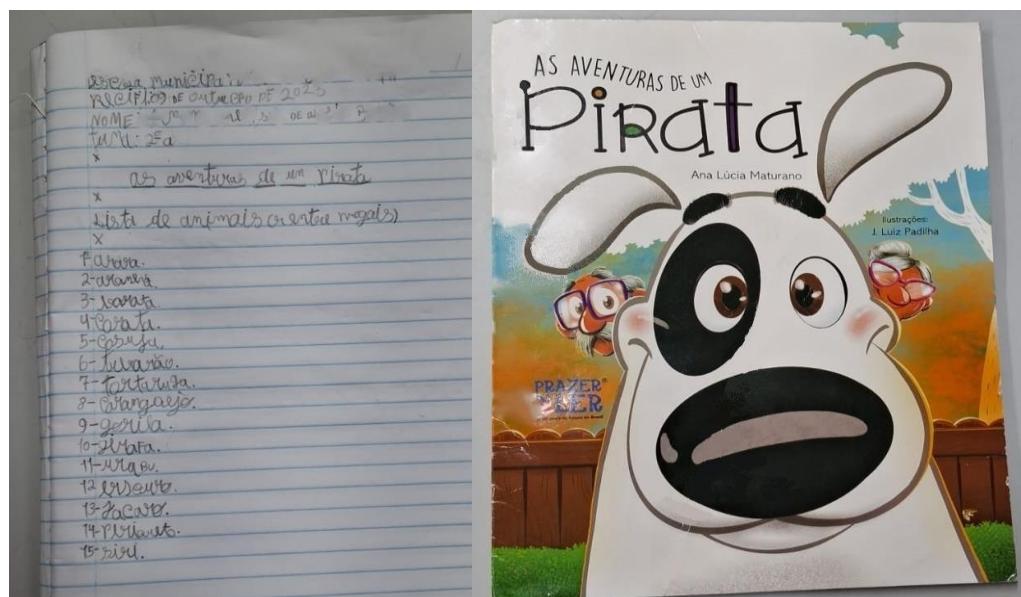
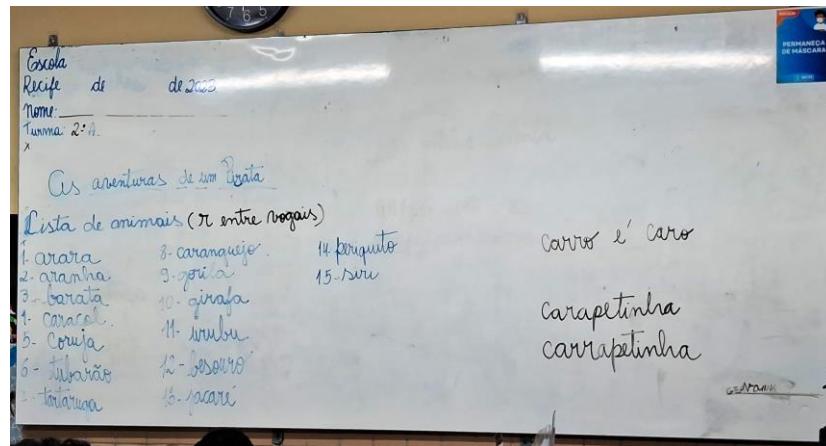
09:26_ A professora vai entregando uma outra ficha de atividades para alguns estudantes: reescrita de frases substituindo

09:42_ A professora retoma as etapas da aula vivenciadas até então (O que fizemos até agora?), explicando que na aula anterior estudaram o som do “r” a partir de um animalzinho, o “rato”, e hoje estão estudando o som do “r” a partir do nome de outro animalzinho, o cachorrinho “Pirata” para que eles **percebam a diferença entre o som suave e o som vibrado do “r”**, e que o próximo passo da aula será bem artístico, pois será a **construção de uma dobradura de um cachorrinho** e começa a explicar a eles como devem fazer o corte e a dobradura do papel para montar o cachorro e que depois, cada um, deverá ilustrar e colorir seus cachorrinhos da forma que desejarem.

(Profª A, extrato do Diário de Bordo - 5ª observação de aula, grifo nosso)

Pudemos observar que a professora sempre usa a leitura do texto como base para o trabalho com o eixo de Análise Linguística, pois, tanto na BNCC como no Currículo da Rede Municipal de Recife, o trabalho com a Língua Portuguesa é orientado pelas práticas de Linguagem e estas são organizadas em quatro eixos articulados: Leitura, Produção de textos (orais, escritos e multimodais), Oralidade e Análise Linguística.

Figuras 39, 40 e 41 – Lista “Palavras com r”: contação de histórias com Análise Linguística



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Nessa atividade especificamente, a professora, após a contação da história, explicou aos estudantes que na aula anterior eles haviam refletido sobre palavras que se escrevem com “som do r” brando, suave, pois haviam estudado palavras a partir de outro animalzinho, cujo nome também se escreve com r: o rato. Agora, na aula daquele dia, iriam estudar outras palavras onde o “som do r” é vibrado, tremido, pois quando o r aparece no meio de vogais o som dele fica diferente, e, nesse momento ela retoma uma frase que usa sempre com eles para fazê-los lembrar dessa diferença sonora: “O carro é caro”.

A professora propôs aos estudantes a construção de uma lista de nomes de animais que se escrevem com “r intervocálico” como no nome do personagem principal da história que ouviram naquela aula, o cachorrinho “Pirata”; os estudantes, então, começam a dizer nomes de animais que a professora vai perguntando “Como se escreve essa palavra?”. Eles vão

arriscando suas hipóteses, enquanto ela vai escrevendo no quadro ao mesmo tempo em que os faz refletir sobre a grafia correta do nome de cada animal proposto para compor a lista, e em meio a esse processo, ainda retoma conhecimentos da aula de ciências da semana onde os estudantes aprenderam sobre as cinco classes do reino animal: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos.

Assim, ao propor a atividade descrita anteriormente, a professora revela como sua prática está alinhada com as orientações propostas pelo Programa Primeiras Letras, que declara, no Caderno de Práticas de Produção Textual, que a produção escrita autônoma ao longo da alfabetização é ‘importantíssima para que o aluno coloque em jogo suas hipóteses sobre os textos e sobre as regularidades do sistema de escrita, possibilitando confrontá-las e refletir sobre elas’. No Caderno de Práticas de Linguagem as autoras retomam a importância do trabalho com esse gênero propondo atividades diversificadas de produção de textos a partir de diferentes gêneros, mas destacando que

A lista é um gênero especialmente importante para o trabalho de análise e reflexão sobre o sistema de escrita e por esse motivo ela aparece como sugestão nos dois primeiros cadernos e agora neste caderno. O trabalho com esse gênero favorece momentos de reflexão sobre as diferentes hipóteses em que se encontram os estudantes e oportunizam uma dinâmica em sala para análise do sistema de escrita (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 28).

A estrutura acessível desse gênero textual possibilita que mesmo estudantes em níveis iniciantes de leitura e de escrita consigam participar da atividade, uma vez que a produção escrita se dá no nível da palavra e ao confrontar suas hipóteses durante a escrita de cada palavra da lista, os estudantes ainda aprendem de forma significativa e prazerosa.

No que se refere à **Leitura Compartilhada ou colaborativa**, observamos alguns episódios desse tipo de leitura tanto no nível da palavra quanto no nível da frase, onde as professoras dividem com os estudantes a leitura de um texto ou atividade. Segundo as autoras do Caderno de Práticas de Leitura,

Leitura compartilhada ou colaborativa ocorre de forma coletiva, de modo que professor e estudante constroem colaborativamente os sentidos do texto a partir de perguntas, problematizações, hipóteses, comentários sobre os textos. Os estudantes podem ter uma cópia do texto, assim como o professor. O professor pode iniciar com uma leitura em voz alta do texto ou cada estudante, já alfabetizado, pode ler um trecho do texto a ser estudado (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 25).

Observamos, durante a Aula 5, uma forma bem divertida que a professora da Turma 1 encontrou para realizar a leitura compartilhada da “lista de palavras com r” produzida pelos estudantes:

Enquanto a professora vai contando as folhas de papel para a dobradura **ela propõe uma brincadeira do tipo “eu indico e você lê”** para avaliar a leitura individual das crianças: Ela explica que vai convidar uma criança a ler uma das palavras da lista montada por eles a partir do número que ela indicar e, depois, essa criança indica outro colega e outro número da lista para que o colega tente ler a palavra, e, assim, eles vão, um a um, lendo uma das palavras da lista.

10:00_ Hora do lanche

10:20_ Volta do lanche e retomada a leitura coletiva da lista de animais

10:33_ Confecção da dobradura de cachorro: a professora entrega o material a eles com a ajuda da ajudante do dia e depois explica a eles como fazer. A professora explica rapidamente o que é uma dobradura e como essa arte é comum para os japoneses (origami) explica que todos irão tentar fazer um cachorro semelhante ao da história, o Pirata, e eles soltam a criatividade.

(Profª A, extrato do Diário de Bordo - 5^a observação de aula, grifo nosso)

Para essa atividade, a professora teve o cuidado de construir uma lista com palavras suficientes para cada estudante presente na aula; após explicar como seria a leitura compartilhada da lista, ela começa: “Eu indico fulano, para ler a palavra de número tal”, o estudante indicado lê a palavra e ao final repete a frase: “Eu indico fulano, para ler a palavra de número tal”, e assim sucessivamente, de forma que ninguém pode indicar quem já foi indicado, nem indicar uma palavra da lista que já tenha sido lida.

Outra situação de **Leitura Compartilhada ou colaborativa** muito comum para a Turma A estava associada às atividades realizadas com o uso dos livros didáticos. Sempre que a **professora A** realizava atividades de classe envolvendo o uso dos livros didáticos, ela punha em prática a leitura compartilhada dos textos e dos exercícios.

A professora entrega o LD de português e pede a eles que abram o livro na página 222 e tentem fazer a **leitura silenciosa (autônoma)** da seção “Navegar na leitura”, após alguns minutos, a professora inicia a **leitura em voz alta** do capítulo e explica que vão estudar um poema. Explica que esse é um gênero que eles já estudaram no início do ano e retoma conceitos importantes (versos, estrofes e rimas). A professora pede que eles coloquem o dedinho sobre o texto para acompanhar a leitura. A professora lê em voz alta o poema “Guaraná com canudinho”, de Sérgio Capparelli. Após a leitura a professora retoma perguntando o que eles entenderam sobre o texto, mas como eles parecem confusos, ela muda a estratégia e resolve refazer a leitura, mas dessa vez faz a **leitura compartilhada** com eles, ela relê estrofe por estrofe do poema, pausando ao fim dos versos para que eles completem a leitura com as palavras finais. Os estudantes ficam curiosos sobre vários aspectos da história, o que os deixa ainda mais atentos às discussões e à realização das atividades propostas.

(Profª A, extrato do Diário de Bordo - 8^a observação de aula, grifo nosso)

Durante a observação da Aula 10, a professora trabalhou o poema “Guaraná de canudinho”, e utilizou a estratégia da **leitura compartilhada ou colaborativa** para dinamizar a aula e facilitar ainda mais a compreensão do texto lido.

Ao desenvolver essa aula, pudemos observar mais uma prática alinhada às orientações do Programa Primeiras Letras, que traz orientações, no Caderno de Práticas de Leitura, sobre a importância do trabalho com poemas em sala de aula, e, apresentando aos docentes vários motivos para a realização de práticas com poemas, orienta:

O trabalho com poemas permite o contato com o gênero lírico que amplia o repertório dos estudantes, por se tratar de um gênero complexo que exercita a reflexão e a memorização. O objetivo de se trabalhar com poemas na sala de aula é estimular a oralidade, a criatividade, além de proporcionar momentos de leitura autônoma e reflexão sobre o sistema de escrita (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 13).

Nesse caso, especificamente, foi possível observar que ao longo das atividades propostas no LD de português a professora conseguiu explorar não só os aspectos constitutivos do gênero, quanto o SEA, a oralidade e consciência fonológica através das diferentes questões apresentadas nos exercícios do livro.

Figuras 42, 43, 44 e 45 – Lista “Palavras com r”: contação de histórias com Análise Linguística

Navegar na leitura CLASSE
Nesta seção, você vai ler um poema que brinca com as palavras para criar versos divertidos.

- Leia apenas o título e observe a ilustração do poema. Qual das palavras do título é representada na imagem?

Leia o poema em voz alta, prestando atenção às rimas.

guaraná com canudinho

Uma vaca entrou num bar
E pediu um guaraná.
O garçom, um gafanhoto,
Tinha cara de biscoito.
Olhou de trás do balcão,
Pensando no confusão.
Fala a vaca, decidida,
Pronta pra comprar brigas:
— E que esteja geladinho,
Pra eu beber de canudinho!
Na gravata borboleta,
Gafanhoto fez careta.
Responde: vaca sem grana,
Se quiser, vai comer grama.
— Ah é? muge a vaca matreira,
Quem dá leite a vida inteira?
— Dou leite, queijo, coelhada,
Reclamo e ninguém me paga.
Da gravata, a borboleta
Sai voando, satisfeita.
Gafanhoto leva um susto,
Acreditando, muito a custo.
E serve, bem rapidinho,
Guaraná com canudinho.

Sérgio Capparelli. *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 89.

2 duzentos e vinte e dois

Ler para compreender

- Leia este texto sobre Sérgio Capparelli, o autor do poema.

Texto e contexto

Sérgio Capparelli nasceu em Uberlândia, Minas Gerais, em 1947. É professor e escritor. Já escreveu muitos livros para crianças e recebeu prêmios importantes por vários de seus livros. Muitos poemas do autor são feitos de imagem e texto, tornando-os interessantes e divertidos.

- Você já conhecia algum poema desse autor?
- Qual característica dos poemas de Capparelli foi citada no texto?
- Você achou o poema “Guaraná com canudinho” divertido? Por quê? **MAS QUERIA**
- No início do poema, aparecem dois animais que se comportam como se fossem pessoas. Quais são esses animais?
- No poema, há um gafanhoto com “cara de biscoito”. Como você imagina que seja esse gafanhoto? Conte aos colegas.
- Faça um X na imagem em que o texto parece com um poema.

Cada linha de um poema corresponde a um **verso**. Cada uma das partes ou conjunto de versos de um poema é chamada de **estrofe**. Há poemas com uma ou mais estrofes.

duzentos e vinte e três 223

6 Observe novamente o poema e responda às questões.

a. Quantos versos esse poema tem?
O Pôrmatem 2 estrelo

b. Quantas estrofes esse poema tem?
O Pôrmatem 2 estrelo

7 No final de alguns versos do poema, há palavras que rimam, ou seja, têm os sons finais iguais ou parecidos. Ligue algumas palavras que rimam no poema.

balcão	custo
gafanhoto	confusão
susto	biscoito

8 Nestes versos, pinte as palavras que rimam com a mesma cor.

— E que seja geladinho,
Pra eu beber de canudinho!
Na gravata borboleta,
Gafanhoto fez careta.

9 O que significa a expressão “comprar briga” na quarta estrofe?

Significa que a vaca estava pronta para comprar um produto.
 Significa que a vaca estava pronta para se meter em confusão.

10 O que significa a expressão destacada nos versos abaixo?

Gafanhoto leva um susto,
Acreditando, **muito a custo**.

Em poemas, é comum o uso de palavras ou expressões próprias da linguagem do dia a dia, coloquial, ou seja, da **linguagem informal**.

224 duzentos e vinte e quatro

11 Com um colega, releia o poema e numere as cenas a seguir de acordo com a ordem em que são citadas no texto.

• Agora, anotem nas linhas a estrofe do poema que corresponde a cada cena acima.

12 Releia o trecho do poema em que a vaca responde ao gafanhoto. Depois, responda às questões.

a. Por que, segundo o poema, a vaca foi matriarca ao dar sua resposta?
b. Após a resposta da vaca, uma borboleta sai voando satisfeita da gravata do gafanhoto. Em sua opinião, a borboleta concorda com o gafanhoto ou com a vaca?

225 duzentos e vinte e cinco

Na Escola B, também encontramos exemplos da leitura compartilhada e é interessante perceber como os estudantes gostavam tanto de realizá-la que muitas vezes pediam para a professora deixar que eles lessem junto com ela o texto que estava sendo trabalhado.

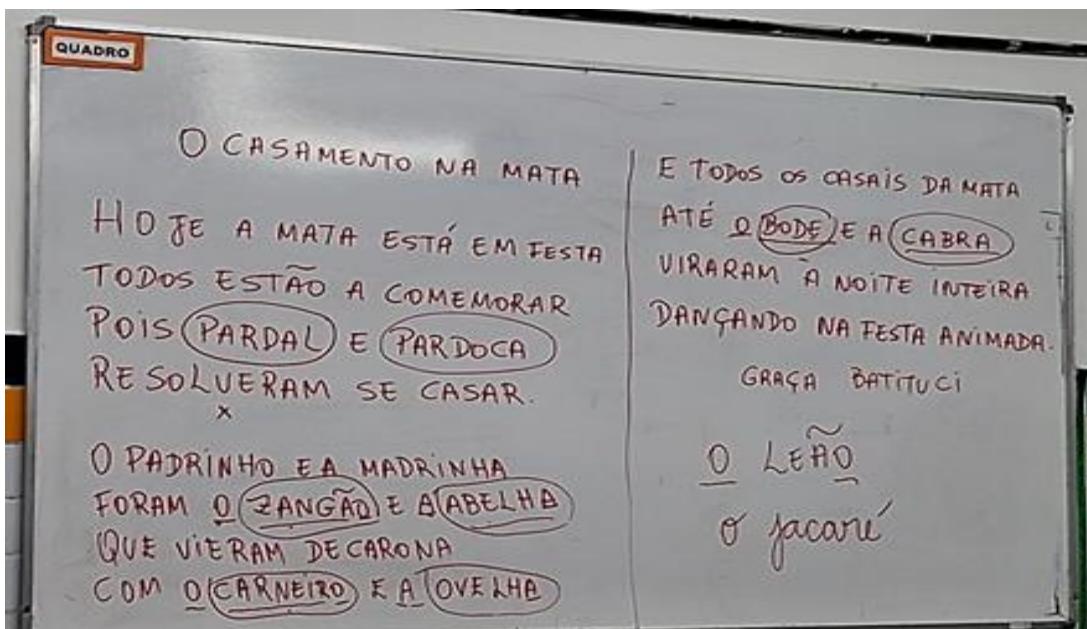
A professora inicia a aula chamando alguns estudantes em seu birô para “tomar a leitura”, então, ela pede a cada um que traga o texto colado no caderno para avaliar a **leitura individual (autônoma)**, enquanto os demais aguardam conversando ou compartilhando brinquedos que trouxeram de casa.

Após esse momento, a professora copia no quadro o poema “Casamento na mata”, de Graça Batituci, e aguarda alguns minutos para que os estudantes copiem no caderno; em seguida ela explica que no poema existem muitos pares de animais (casais) e pergunta se eles conseguem identificá-los, então, vai circulando no poema escrito no quadro os nomes que as crianças vão dizendo (pardal-pardoca/zangão-abelha/carneiro-ovelha/bode-cabra), a professora retoma, então, oralmente, os gêneros do substantivo (masculino e feminino) que eles haviam começado a estudar em outra aula.

A professora dá continuidade chamando alguns estudantes para fazerem a **leitura compartilhada do poema**, em voz alta, e vai apontando/indicando as crianças para a leitura... “Você! Leia a primeira parte do poema... e quando esse termina ela indica o outro.... Você! Continue de onde ela parou!” e assim, sucessivamente. Após a leitura compartilhada, para adiantar, a professora passa a atividade de casa no quadro para que eles possam ir copiando no caderno, espera um pouco para dar tempo para eles copiarem e em seguida explica como eles devem responder a tarefa em casa: A Questão 1 apesenta quatro substantivos femininos para eles escreverem o masculino. A Questão 2, apresenta seis substantivos diferentes em balões e pede que eles pintem, de verde, apenas os substantivos comuns.

(Profª B, extrato do Diário de Bordo - 1ª observação de aula, grifo nosso)

Figura 46 – Poema “casamento na mata”



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Dessa forma, concluímos que o preparo e a intencionalidade são condutas imprescindíveis ao realizar atividades de leitura em sala de aula, seja leitura em voz alta, contação de histórias para as crianças ou mesmo a leitura compartilhada. Consideramos que ao ler, o leitor e o ouvinte estão sendo conduzidos a uma prática social repleta de emoção, informação e entretenimento, que proporciona aos participes o contato com diversos procedimentos leitores, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de habilidades de leitura, o que, em seu conjunto, favorece o comportamento leitor.

No que se refere à **Leitura autônoma**, as autoras da coleção dos Cadernos de Práticas que fundamentam o programa afirmam que

Leitura autônoma é aquela na qual o estudante a faz com autonomia, silenciosamente ou em voz alta, de maneira convencional, decodificando, ou não-convencional, apoiando-se nas práticas de oralidade, como a recitação, por exemplo. A grande contribuição dessa prática de leitura está na reflexão e análise do sistema de escrita, bem como na aquisição da leitura convencional, permitindo que o estudante transite da fala para a escrita, reconhecendo as especificidades de cada linguagem, por meio da leitura que faz e ajustando a pauta oral à pauta escrita (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 40).

Identificamos, durante as aulas de observação, várias situações nas quais as professoras pediam aos estudantes que fizessem a leitura silenciosa de textos ou atividades para que eles se ambientassem com a leitura, em uma preparação para o início da aula, e depois, elas pediam que alguns deles fizessem a leitura individual ou compartilhada. Esse

primeiro contato do leitor com o texto é importante para que ele possa aventurar-se na leitura independente, além de possibilitar ao professor fazer uma avaliação inicial, diagnóstica, dos níveis de leitura de cada criança a fim de perceber o que o estudante já domina em relação à leitura e o que ainda precisa ser trabalhado com ele, investindo naquele conhecimento que ele ainda precisa compreender.

É importante destacar a importância do papel da avaliação diagnóstica como instrumento norteador do trabalho docente no que se refere à escrita e à leitura. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino do Recife institucionalizou a avaliação dos níveis de escrita e a avaliação da fluência leitora através de instrumentos aplicados em todas as turmas do Ensino Fundamental, ainda no início do ano, mas é importante que cada professor faça a sua própria diagnose da turma a fim de que possa identificar de onde deve partir o trabalho pedagógico que pretende desenvolver ao longo do ano.

Quando questionadas se organizavam diferentes atividades para diferentes níveis de leitores e sobre como faziam isso (ou tentavam fazer) no dia a dia, as professoras envolvidas na pesquisa responderam:

Professora A: É, você agora colocou... assim... Eu tento! Quando é possível, a gente realmente tenta fazer um trabalho diferenciado, considerando o nível de leitura e de escrita de cada criança, né? A gente sabe que a jornada do docente, às vezes é... às vezes não, sempre é bem corrida. Mas dentro do possível, a gente tenta alinhar e trabalhar de forma, assim, atendendo a necessidade das demandas... das crianças, não é?

(Profª A, extrato da Entrevista Inicial)

O relato da **professora A** revela uma preocupação com o planejamento de atividades diversificadas, que considerem, sobretudo, o nível de leitura em que se encontram as crianças; logo, conhecer cada um dos estudantes, identificando os diferentes níveis de leitores da turma é essencial para que a mesma possa traçar estratégias, elaborar atividades, planejar a dinâmica da sala de aula e do trabalho a ser desenvolvido com a leitura e a escrita. Já a **professora B** revela uma preocupação em adaptar as atividades aos níveis de leitores e considera textos que “interessem às crianças”, porém, sob uma perspectiva tradicional, baseada no método silábico e utilizando textos cartilhados para que os estudantes “memorizem”.

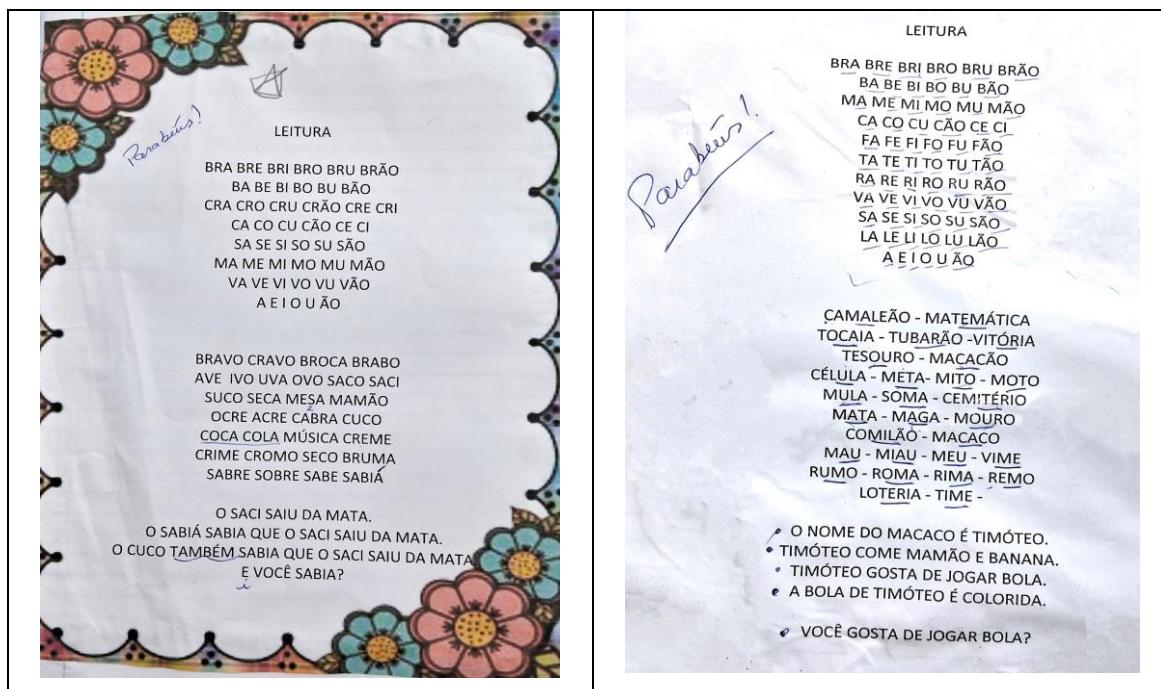
Professora B: Bem, eu tenho na turma dois tipos de leitores, tenho aquele que já lê textos, né? Que já pode seguir sozinho lendo textos, e tem aqueles que ainda precisam ler o “BA-BE-BI-BO-BU-BÃO”, ou seja, silabação, pra poder entender que as sílabas se misturando se organizam, formam palavras, pra depois formar frases. Então, eu tenho dois tipos de textos, de cartilhas que eu... eu tô fazendo todo dia. Uma ... que é... pros meninos que são mais fracos, que são 5, e as outras são leituras, textos mais complexos, ai eu busco na internet um texto interessante, que não seja muito chato de ler, que também muito comprido a criança não quer ler, né? e também tem só coisa que seja e tenha haver com ela, porque se não tiver haver com a

criança, ela não vai ler... não adianta, eu chegar botar um texto sobre Dom Pedro I que ela não vai ler! Agora se eu passo um texto sobre brincadeiras de criança ela vai ler, porque tem a ver com a história de vida dela... (Interessa a ela...)

Interessa! É que são coisas que interessa a criança, então a gente tem que procurar atividades de leitura que interesse à criança! Às vezes, uma curtinha pequenininha, é mais interessante pra ela que aquela grandona, que não tem nada a ver com o modo de vida dela, e aí como Paulo Freire ... dizia, né? "A gente tem que estudar a história de vida... trabalhar a história de vida do aluno", né? E aproveitar nesse momento de leitura e colocar esse tipo de ativi... de lei... de texto. Eu não coloco co... co... qualquer tipo de texto... Quem chegar na minha sala não vai encontrar um texto sobre Branca de Neve! Porque Branca de Neve é uma cultura totalmente diferente da nossa. Então... Você vai encontrar sobre a bola... sobre o pato... sobre o barco...

(Profª B, extrato da Entrevista Inicial)

Figuras 47 e 48 – Textos utilizados pela professora B para o trabalho com leitura em sala



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Nesse ponto, é possível perceber um nítido distanciamento da prática desenvolvida pela professora B, ao propor a leitura diária de textos cartilhados, das orientações contidas nos Cadernos de Práticas do Programa Primeiras Letras, segundo os quais as práticas de leitura e de escrita “precisam estar vinculadas a situações reais e significativas de uso da linguagem”, e dessa forma, corroborando Geraldi (2002), afirmam que “todo o processo de ensino da língua, desde os primeiros anos de escolaridade, procura garantir aos estudantes a interação com textos significativos que circulem, na medida do possível, em situações de comunicação efetiva”.

No que se refere aos textos cartilhados, acreditamos que os mesmos pouco ou quase nada agregam de positivo à aprendizagem dos estudantes, uma vez que são textos produzidos apenas com a finalidade de ensinar um determinado fonema ou padrão silábico e, assim corroboramos Soares (2003) e Geraldi (2002), quando nos alertam para o fato de que esse tipo de texto limita os alunos em suas produções escolares, estabelecendo uma interlocução artificial e mecânica. Acreditamos que esses textos estão pautados em uma visão associacionista, cujo enfoque está na repetição e memorização de fonemas e grafemas e não no processo de construção de conhecimento pelas crianças.

Quando questionadas, na entrevista inicial, se haviam realizado as avaliações diagnósticas com os estudantes, tanto de leitura quanto de escrita das turmas envolvidas na pesquisa, a **professora A** relatou:

Professora A: É geralmente a gente faz essa avaliação inicial, né? Eu realizei, no começo do ano uma atividade focando mais para ver os níveis de escrita dos alunos, né? Uma atividade com algumas questões para a gente avaliar escrita... sílabas... palavras... se a criança escrevia o nome... se não escrevia.

[...] A prática de leitura a gente vai observando mais com o passar do tempo, né? Como é que tá a leitura da criança, realizando uma leitura individual, pegando a criança junto da gente ou de forma compartilhada, pedindo para a criança ler, observando se tá lendo de forma silabada, se tá só soletrando, lê palavra por palavra ou de forma fluente. No início do ano eu não me detive muito a fazer essa questão de avaliação da leitura, né? A gente... pelo menos eu, particularmente, me peguei mais a questão dos níveis de escrita.

[...] É... a partir dessas avaliações a gente tenta identificar, né? como é que a gente vai calcular a nossa rota, né... como é que a gente vai se planejar para tá trabalhando com essas crianças, considerando... Eu, particularmente, assim... mais os níveis de escrita. [...] É... A partir dessa avaliação diagnóstica, a gente observa e tenta se planejar de acordo para tentar... aprofundar o nível de escrita, né... de quem já tá em um nível um pouco mais avançado e tentar avançar pra aquelas.... pra as crianças que estão no nível mais iniciais, não é?

(Profª A, extrato da Entrevista Inicial)

A professora B, da escola com melhor desempenho, respondeu:

Professora B: Eu só peguei a turma no segundo semestre, então, fiz a essa diagnose com eles como a coordenadora pediu, né? Ela deu, inclusive, as palavras que nós íamos ditar e a atividade escrita, foi entregue pela coordenação.

[...] Eu aproveitei as palavras que eles... Que foram ditadas pra eles lerem, né? (referindo-se ao ditado fornecido pela coordenação). Porque eu não vejo leitura e escrita separada, até porque uma puxa a outra, quando a criança aprende a ler automaticamente ele vai pegando a escrita e... vai embora! Então eu não consigo ver uma longe da outra, quando ele escrevia e eu pedia pra ele ler o que escreveu. E aí, já ia avaliando também a leitura. A leitura! Exatamente!

[...] O resultado, a princípio, não foi tão bom não! Foi 50/50. Mas [...] eu não consigo entender uma sala de aula sem você tá avaliando, né? Pra buscar soluções para os problemas que aparecem. Não é? Então, não tem como não relacionar com meu planejamento diário às informações que eu obtive. Foi... até um direcionamento pra eu ver como é que eu ia trabalhar

a partir daquele ponto, Tá? Então, eu não consigo ver os dois separados não.

(Prof^a B, extrato da Entrevista Inicial)

O relato de ambas as professoras corrobora a importância da Avaliação Diagnóstica, tanto de leitura quanto de escrita, como instrumento norteador da prática docente, uma vez que essa avaliação inicial permite identificar fragilidades e potencialidades nos conhecimentos já construídos pelos estudantes, possibilitando, assim, que o professor direcione seu planejamento com maior segurança e propriedade, estabelecendo de forma mais eficiente estratégia e táticas a utilizar no dia a dia da sala de aula considerando as demandas e especificidades dos estudantes de cada turma.

Nesse sentido, ambas as práticas se aproximam das orientações apresentadas pelo Programa Primeiras Letras que instruem os professores, em seu Caderno de Práticas de Linguagem, que

Para planejar situações nas quais os estudantes poderão refletir sobre suas hipóteses e avançar em seu conhecimento sobre a escrita, é importante que o/a professor/a faça, com periodicidade, sondagens diagnósticas para compreender o que o estudante já sabe sobre o sistema e o que ele precisa saber para avançar em sua compreensão (Veronese; Medeiros, 2022b, p. 25).

Acreditamos que o hábito de leitura traz diversos benefícios para os estudantes, sobretudo para os iniciantes na arte da leitura, pois ajuda a melhorar o funcionamento do cérebro, despertando a criatividade das crianças, o raciocínio e a imaginação, ajudando a desenvolver o senso crítico da criança: quem nunca se imaginou como uma princesa num castelo, ou como o príncipe de uma aventura, ou ainda como uma bruxa poderosa? Porém, muitas vezes, o ato de ler é considerado como algo chato e tedioso, o que se dá, em parte, pelo fato da criança não conseguir compreender o que está lendo. Por isso, as estratégias de leitura são importantes nesse processo, pois ajudam os estudantes a organizar suas ideias, descobrindo formas próprias de interagir com os textos e consequentemente com o mundo ao seu redor.

Isso nos faz refletir, ainda, sobre o papel da Biblioteca Escolar ou Espaço de Leitura, como é mais conhecida nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, para a formação de leitores. Sem querer nos aprofundar nesse assunto, visto não ser o foco de nossa pesquisa, consideramos importante pontuar que esse equipamento, presente em muitas escolas, possui um papel fundamental no que se refere ao incentivo à leitura; dessa forma, as práticas desenvolvidas nesse espaço podem ser decisivas para corroborar todo o trabalho de formação do leitor autônomo iniciado em sala de aula pelos professores, reforçando os hábitos de

leitura, a contação de histórias, a realização de saraus e tantas outras atividades pedagógicas significativas, como projetos didáticos e exposições temáticas, que fomentam o desejo pela leitura, despertando o leitor em potencial que existe em cada criança.

Porém, é importante lembrar que não é incomum que esse importante espaço pedagógico nem sempre receba a atenção que deveria receber, sendo, muitas vezes, relegado a um mero depósito de livros ou materiais escolares, servindo, ainda em alguns casos, como “almoxarifado”. Assim, desprovidas de recursos humanos e de pessoal qualificado para atuarativamente na mediação da leitura, poucas são as escolas que de fato conseguem desenvolver um trabalho relevante e significativo nesse espaço, trabalho esse importantíssimo e complementar às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em nossas salas de aula, o que obriga muitos docentes a buscarem alternativas para suprir a falta desse recurso na escola, com estratégias como o “Cantinho da Leitura” ou similares.

O “Cantinho da Leitura”, geralmente, é um espaço “adaptado” em sala de aula, um ambiente para abrigar um pequeno acervo de literaturas infantis para uso dos estudantes, ao longo das aulas, para incentivar o hábito da leitura. Geralmente, os professores montam com o auxílio de uma cestinha ou caixa decorada, onde as literaturas ficam acessíveis a todas as crianças e elas podem pegar, folear, ler livremente em diferentes momentos da aula a depender do planejamento de cada professor.

Na sala da Turma A, identificamos a presença desse espaço no final da sala, onde uma cestinha recheada de livros ficava exposta para que as crianças pudessem manusear em momentos específicos da aula direcionados pela professora; ou simplesmente na acolhida, enquanto os estudantes ainda estavam se organizando para iniciar as atividades; ou para atender àqueles estudantes que concluíam as atividades propostas primeiro, evitando assim que ficassem ociosos ou indisciplinados; ou simplesmente no final da aula enquanto aguardavam a chegada de seus portadores.

No que se refere a ter um cantinho da leitura na sala, montado com uma caixa ou cestinha recheada de livros e acessível aos estudantes, a prática da **professora A** segue as orientações do Programa, uma vez que ele propõe, no Caderno de Práticas de Leitura, dentre outras estratégias para fomentar a leitura, que “cada classe pode ter uma caixa/cesta com os livros da classe, trazidos pelos alunos, pelo professor etc. Essa caixa/cesta pode rodizar pelas salas” (Veronese; Medeiros, 2022a, p. 18).

Figura 49 – Cesta da Leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 50 – Crianças em atividade de Leitura autônoma - Turma A



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Na sequência, quando questionadas sobre como planejam as práticas de leitura e de escrita em suas aulas as professoras revelaram detalhes importantes de como são suas práticas diárias:

Professora A: Bom... Eu costumo colocar alguns livros paradidáticos para estimular a questão da leitura nos estudantes, coloco em cada mesinha um livro didático, tento me... me planejar no sentido de fazer contações de histórias, leitura e contação de histórias, no livro didático a gente realiza leituras de formas individuais e compartilhadas, porque é uma forma da gente estar observando, né? como é que está a leitura daquela criança, se está estagnada, se está aprofundando... Estímulo e planejamento, né?

(Prof^a A, extrato da Entrevista Inicial)

Professora B: Olhe, isso aí ... Eu tenho o hábito de fazer leitura na sala, isso eu sempre tive, desde que eu iniciei e eu acho que a criança tem que ler pra aprender a escrever,

então.... Como eu não tenho livro (didático), na minha turma é uma turma que não tem livro, foi que eu fiz... Eu tenho o costume de começar a trabalhar... eu gosto de trabalhar **as silabas, as palavras**, e aí eu coloco **frases** como se fosse uma **historinha**. **Eu construo a minha cartilha!** Então, toda semana eu entrego uma folha para eles estudarem, depois venha ler para mim, e aos poucos eu vou vendo o avanço da turma, aí eu vou colocando os... **padrões difíceis** pra eles conhecerem até **os complexos** e a turma vai avançando quando eu vejo, já não preciso mais trabalhar assim, aí pego só **textos**. Planejar? Eu tenho que ir de acordo com a turma, então o planejamento vai de acordo com a atividade que eu tô desenvolvendo na época, não é? Se a ativise o planeja... Se a atividade ainda exige silabação ... o processo de silabação... eu vou colocar, se não precisar, porque já há textos, aí eu vou trabalhar, o quê? **Gêneros!** **Gêneros textuais!** E aí vou com **gêneros textuais** fazendo a leitura. Aconteceu esse ano, uma coisa que eu não esperava, eu tava apresentando, eu ia ler a historinha do Saci Pererê, que eu criei, pra eles, quando eu vi a turma tava lendo pra mim, foi o contrário, não é? Aí eu comecei a fazer livrinhos virtuais pra eles lerem, de vez em quando eu coloco um na sala pra eles lerem, e eu gosto que eles leiam porque aí eles desenvolvem leitura/ritmo, pra ele (o estudante) tá bem com **fluência, é ritmo!** Então, as práticas elas acontecem, às vezes, espontaneamente.

(Prof^a B, extrato da Entrevista Inicial)

Nesse processo de observação, outro aspecto foco de nosso interesse de pesquisa foram as **Práticas de Produção Escrita** desenvolvidas pelas docentes participantes da pesquisa e como elas eram aconteciam em sala de aula: como se articulavam com os outros eixos da Linguagem? Quais estratégias mobilizavam? Passemos, então, aos resultados observados. No que se refere às **Práticas de Escrita**, em turmas de 2º ano, as autoras afirmam no Caderno Práticas de Produção Textual que

Neste momento, é fundamental entender que produzir um texto, não significa apenas escrever, e, mesmo se tratando de textos escritos, essas práticas contemplam a linguagem numa dimensão mais ampla. Portanto, é importante ressaltar que as práticas de produção de textos envolvem a produção oral e a produção multimodal (um vídeo, uma imagem, entre outros textos que articulam diferentes linguagens). E, mesmo quando propomos situações de escrita, os estudantes mobilizam e constroem conhecimentos acerca da língua, o que favorece a alfabetização, e da linguagem, o que possibilita a ampliação das práticas de letramento. Por isso, é fundamental que, diante do desafio de produzir um texto, o estudante seja convidado a pensar nas seguintes perguntas: quem escreve, qual é o objetivo/finalidade do texto que será escrito, quem vai ler e onde/como será veiculado o texto (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 12-13)

As autoras afirmam ainda que para os estudantes que estão em processo de alfabetização “a etapa da revisão é fundamental, sobretudo a revisão dos textos escritos que possibilitam aos estudantes pensar sobre o que e como escreveram, confrontando hipóteses e ampliando conhecimentos acerca da língua e da linguagem”. Nessa perspectiva, apresentam

também três modalidades sobre as quais se detêm as práticas de produção de textos e nas quais fundamentam suas orientações pedagógicas:

- a) Produção escrita autônoma;
- b) Produção escrita coletiva com diferentes agrupamentos;
- c) Produção coletiva tendo o professor como escriba.

No que se refere à **Produção escrita autônoma**, as autoras definem esse tipo de produção como aquela que

É feita pelo estudante sem a intervenção do professor, de próprio punho ou utilizando o recurso das letras móveis. É importantíssima para que o aluno coloque em jogo suas hipóteses sobre os textos e sobre as regularidades do nosso sistema de escrita, possibilitando confrontá-las e refletir sobre elas. Geralmente, são propostas escritas de textos de gêneros menos complexos, no nível da palavra e/ou da frase para que os estudantes tenham condições de escrever com autonomia: listas, legendas, notas, títulos são alguns gêneros que podem ser contemplados nessas propostas (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 15)

Nesse ponto é importante destacar que as autoras utilizam o termo “produção escrita” e não “produção textual” ao se referirem às produções escritas das crianças em sala de aula, uma vez que consideram que no Ciclo de Alfabetização o processo de domínio do SEA está em constante consolidação, logo, os estudantes podem realizar a produção escrita tanto no nível da palavra, quanto no nível da frase, como no nível do texto, a depender do domínio ou não que tenha do SEA.

Quando questionadas sobre como planejam ou organizam as práticas de produção escrita em suas salas de aula, que recursos e estratégias procuram utilizar, as professoras participantes da pesquisa responderam de forma bem semelhante. Sobre o trabalho com a escrita, a professora A declarou na entrevista inicial que trabalha

através de atividades usando os livros didáticos, mas eu tenho tentado colocar atividades com registro para a gente observar a questão do espaçamento, segmentação, enfim, tipo de letra que aquela criança faz, as atividades, se apresenta a letra bastão, a letra cursiva.

(Prof^a A, extrato da Entrevista Inicial)

E complementou ao afirmar, na entrevista final, que em suas aulas

Foram propostos momentos de conversas informais e direcionadas, questionamentos orais, leituras e contações de histórias, poemas, exposições de canções, cantigas estudo de outros gêneros textuais (bilhete, receita culinária, convite, trava-língua, histórias em quadrinhos e outros) Exercícios para registro no caderno, orientações para produção de bilhete, busca e registro de receita culinária com ajuda da família.

(Prof^a A, extrato da Entrevista Final)

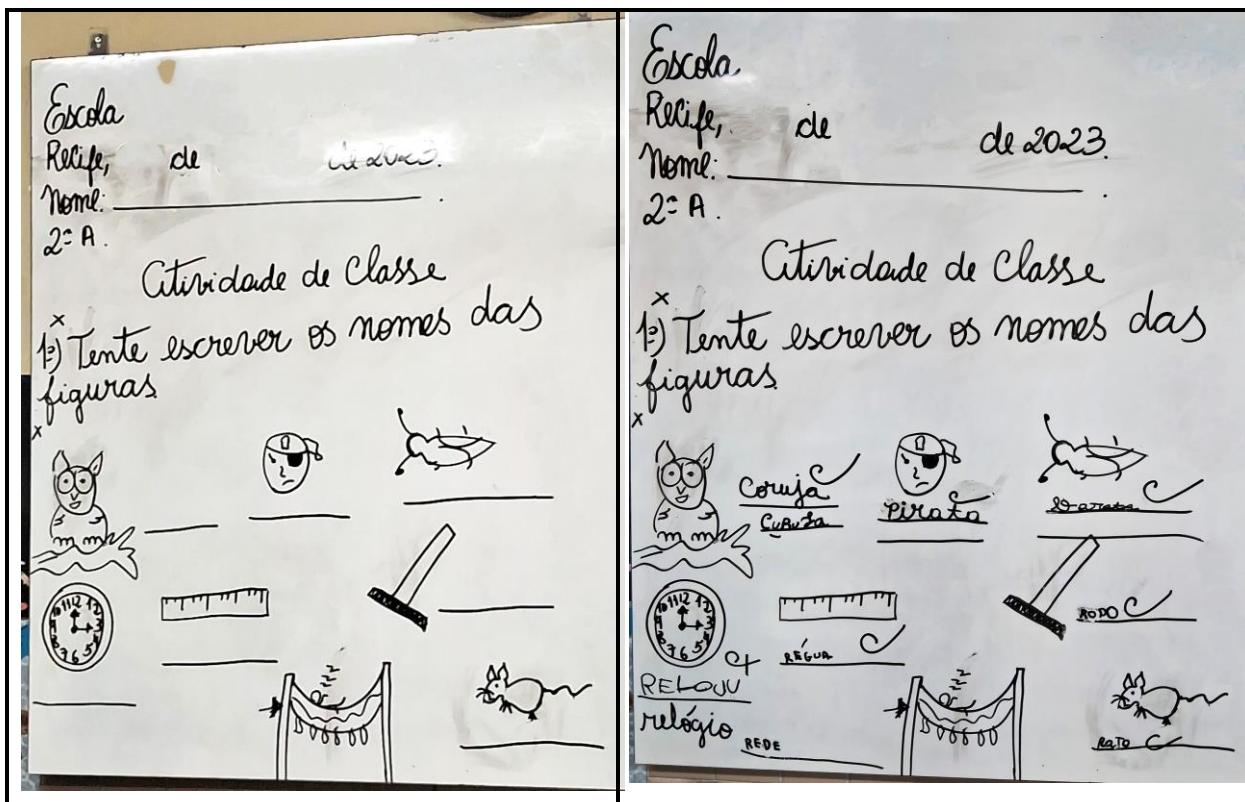
Durante as observações de aula, foi possível perceber diferentes situações onde as professoras apresentavam propostas de trabalho com a produção escrita que faziam os estudantes não só escreverem, mas refletirem sobre a língua que estavam aprendendo a dominar, situações onde os mesmos eram desafiados a confrontar suas hipóteses de escrita e avançar na construção e consolidação sobre o SEA.

Ao longo das observações identificamos diferentes situações propostas pelas docentes para a produção escrita, ora de forma coletiva, ora de forma individual. Vejamos algumas delas.

Durante a Aula 9, após a professora ter trabalhado os diferentes “sons do R”, em diferentes atividades ao longo das semanas, explorando diferentes gêneros textuais, através da leitura ou da contação de histórias, a professora planejou uma atividade de revisão com os estudantes para fixação/consolidação dos conhecimentos construídos pela turma.

Então, propôs a realização de um “Ditado Mudo” no quadro branco, com palavras escritas com “R”, tanto o “r” com som brando, que eles haviam estudado quando da leitura da história “o rato roeu a roupa”, quanto o som do “r” vibrado, que eles também estudaram quando da contação da história “As aventuras de um Pirata”. Em ambos os casos, após a contação de histórias, a professora explorou a sonoridade das palavras (sons iniciais, mediais e finais) para que hoje os estudantes pudessem se sentir confiantes para escrever palavras com “R” a partir dos conhecimentos que construíram; então, ela convidou os estudantes a tentarem escrever, no quadro branco, as palavras representadas pelos desenhos, como mostram as figuras seguintes:

Figuras 51 e 52 – Ditado de Palavras - Atividade de Produção escrita autônoma - Turma A



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Para realizar essa atividade a professora explicou que o estudante que desejasse deveria vir até o quadro, escolher um dos desenhos e escrever o nome dele da forma que achasse correta; após alguns minutos, a professora fazia a correção da palavra escrita juntamente com a turma, perguntando o que eles achavam, se a escrita estava correta ou não; quando eles diziam que não, então ela os questionava sobre qual a forma certa e porque eles achavam que estava errada a palavra. Então, cada um apresentava suas hipóteses e argumentos e, assim, a professora conseguia identificar não só o conhecimento construído pelos estudantes, mas também a fundamentação de suas hipóteses, o que possibilitava à mesma uma intervenção mais precisa e específica.

A professora mantinha a escrita da criança no quadro, mas fazia a correção ao lado da palavra, para que eles pudessem perceber a grafia correta de cada palavra. Essa era uma **Produção escrita autônoma**, no nível da palavra.

Observamos a ocorrência desta mesma atividade (Ditado) também na Turma B, porém a atividade foi realizada em outro formato, seguindo uma abordagem tradicional. Nessa perspectiva, Leal (2022) problematiza sobre a importância de definirmos que tipos de práticas queremos desenvolver em nossas salas de aula? Que eventos de letramento queremos para

alfabetizar nossas crianças? Queremos que nossos estudantes fiquem treinando a pronúncia de fonemas e encontrando letras correspondentes a eles ou queremos eventos de letramento em que o estudante vai problematizar sobre o funcionamento do SEA? Eventos de letramento em que eles, desde o início, estejam envolvidos na atividade de leitura e produção de texto? Ou seja, que eventos de letramento queremos dentro de determinada concepção?

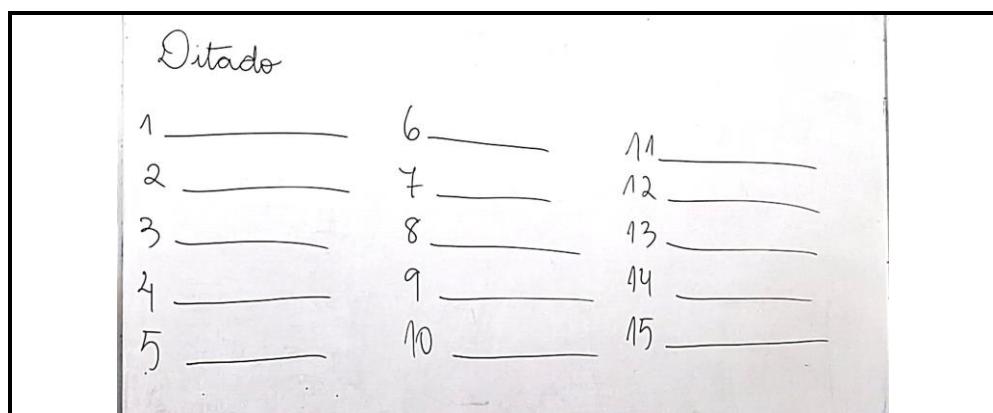
A partir desses questionamentos é possível parar e repensar os processos de leitura e de escrita para identificar quais as concepções e os conceitos que estão subjacentes a essas práticas, refletindo sobre as possibilidades de metodologias a utilizar durante o processo de ensino e de aprendizagem e, assim, “reinventar a alfabetização”.

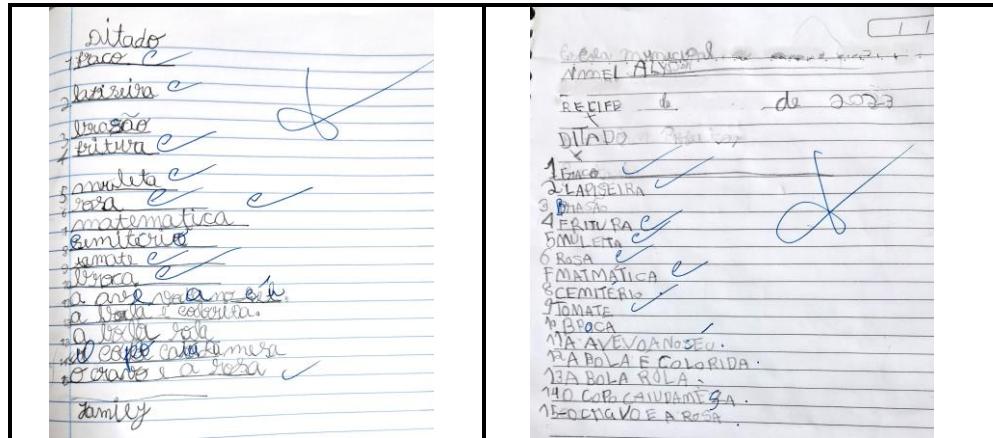
Vejamos a mesma proposta apresentada sob a perspectiva da professora B:

[...] Após a explicação da tarefa de casa, a professora pede que eles se organizem, pois farão um **ditado de palavras** agora que todos concluíram a atividade de classe. A professora espera a turma se acalmar um pouco e depois explica como será a atividade: ela escreve no quadro 15 linhas numeradas, organizadas em três colunas e diz que irá ditar 15 palavras para eles escreverem no caderno da forma que sabem, então, aguarda um pouco para que os estudantes copiem a numeração no caderno e, então, inicia o ditado: fraco/lapiseira/brasão/fritura/muleta/rosa/matemática/cemitério/tomate/broca). Ao ditar a décima palavra, porém, a professora decide mudar a atividade e avisa aos estudantes que as cinco últimas palavras não serão mais palavras, e sim frases, e dita-as (A ave voa no céu/A bola é colorida/A bola rola/O copo caiu da mesa/O cravo e a rosa). Quando a professora termina de ditar a última frase, rapidamente, aqueles que terminaram o ditado correm com os cadernos na mão e começam a formar uma fila junto ao birô da professora para mostrar a atividade realizada. A professora vai corrigindo um por um, pontuando os erros e acertos e eles vão retornando aos seus lugares. Em alguns minutos estão todos sentados, com os materiais organizados nas bolsas e aos poucos vão se acalmando e baixando a cabeça na banca.

(Profª A, extrato do Diário de Bordo - 2ª observação de aula, grifo nosso)

Figuras 53, 54 e 55 – Ditado de Palavras - Atividade de Produção escrita autônoma - Turma B



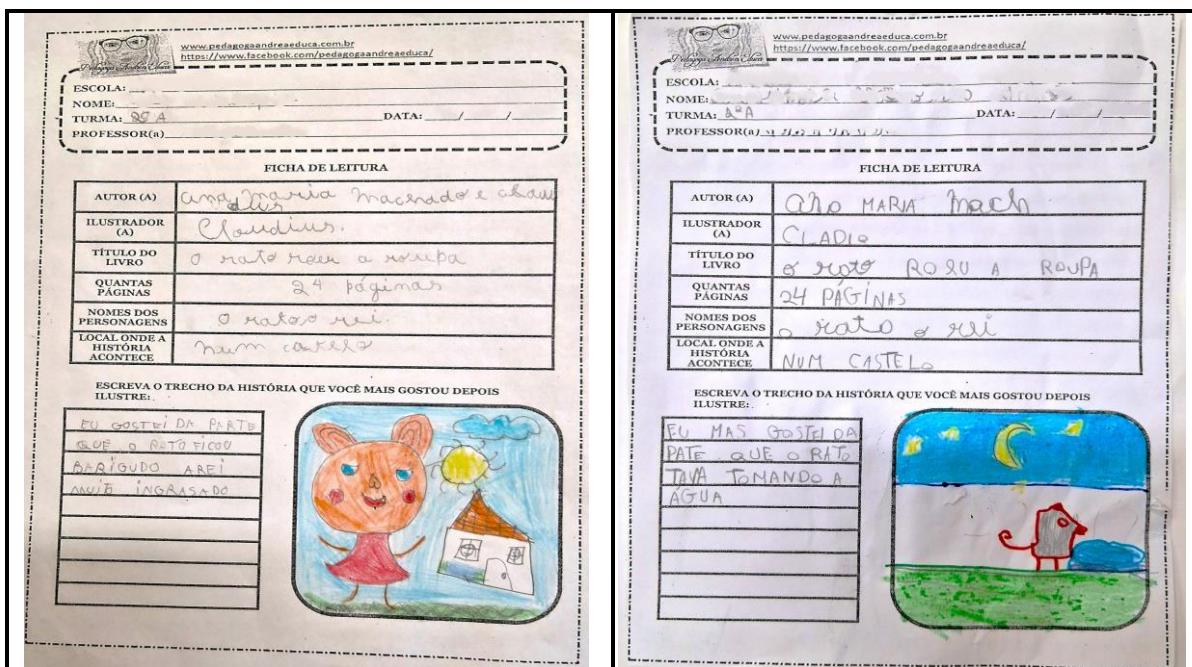


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Nessa atividade, a professora não realizou a reflexão sobre o SEA com os estudantes, apenas corrigiu acertos e erros na escrita das palavras e frases produzidas por cada um deles.

No que se refere à **Produção escrita autônoma**, no nível da frase, observamos a ocorrência da mesma em diversas situações de aula, sobretudo quando a professora utilizava o Livro didático como suporte; porém, destacamos a atividade realizada durante a Aula 1, após contar a história “O Rato roeu a roupa”, de Ana Maria Machado e Cláudius, onde a professora entregou aos estudantes uma atividade impressa na qual as crianças deveriam, em um primeiro momento, localizar informações básicas no texto e, posteriormente, escreverem e ilustrarem a parte da história que mais gostaram.

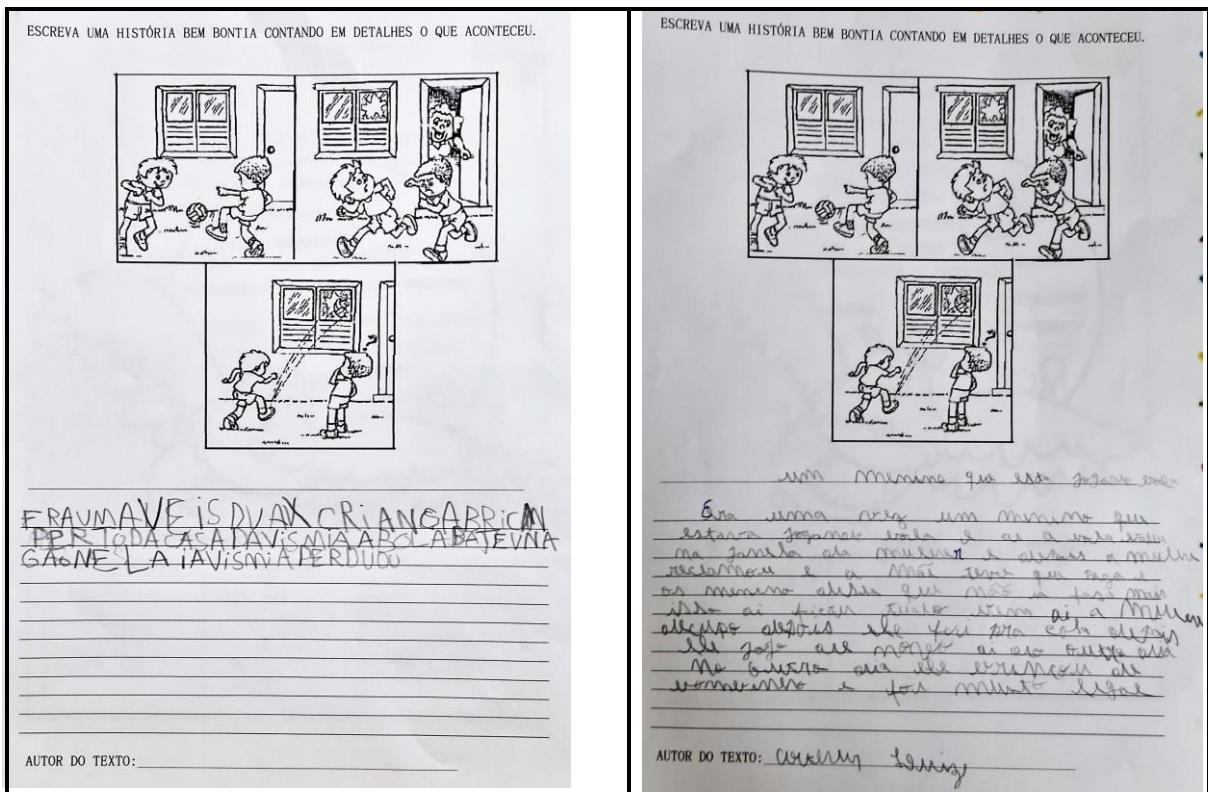
Figuras 56 e 57 – Produção escrita autônoma - Turma A



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Em outro exemplo de **Produção escrita autônoma**, agora no nível do texto, foi observada na Aula 10, da Turma B, onde a professora solicitou aos estudantes a produção de uma história a partir de uma sequência de imagens. Essa atividade desafiava os estudantes não só à produção de um texto escrito, mas, também ao raciocínio lógico, pois eles precisavam, antes, compreender a sequência lógica proposta, atribuindo-lhe sentido e significado. O que torna essa atividade relativamente fácil é, justamente, o fato da sequência apresentar uma temática própria do universo infantil e até relativamente comum entre os estudantes, pois muitos deles já vivenciaram uma experiência assim ou parecida, onde crianças brincando de bola, acidentalmente, quebram a vidraça de uma casa e a dona da casa sai para “tomar satisfações”. Essa proximidade com o tema proposto para a produção escrita torna o ato de escrever mais fácil e prazeroso.

Figuras 58 e 59 – Produção escrita autônoma - Turma B



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

No que se refere à **Produção escrita coletiva com diferentes agrupamentos**, em turmas de 2º ano, as autoras afirmam no Caderno Práticas de Produção Textual que

A produção realizada em duplas ou em pequenos grupos tem como objetivo principal o confronto das hipóteses dos estudantes em relação em relação ao sistema de escrita alfabetica. Ou seja, assim como nas práticas de escrita

autônoma, o mais importante não é assegurar que a criança escreva convencionalmente, mas que mobilize e aplique seus conhecimentos sobre o sistema e, nesse caso, que os confronte com os conhecimentos e hipóteses dos colegas (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 22).

Nesse caso, especificamente, não presenciamos, em ambas as turmas observadas, a ocorrência de situações de intervenção envolvendo esse tipo de agrupamento, em duplas ou em pequenos grupos.

No caso da Escola A, como a sala de aula era bem pequena, os estudantes já estavam “naturalmente” organizados em duplas ou trios dependendo do lado que escolhessem sentar na sala de aula. O espaço físico da sala não permitia mudar a arrumação das cadeiras com facilidade, de forma que durante toda a observação a arrumação da sala se manteve inalterada. No caso da escola B, embora o espaço físico da sala não representasse obstáculo a uma arrumação em pequenos grupos, acreditamos que o fato da turma ser um pouco mais agitada e barulhenta, atividades com esse formato poderiam favorecer a indisciplina entre eles.

Dessa forma, ambas as professoras desenvolveram a maior parte das atividades propostas em sala coletivamente, porém intercalando, sempre que necessário, momentos de atendimento individualizado, e dessa forma conseguiam também atender aos estudantes com maiores dificuldades na aprendizagem.

No que se refere à **Produção coletiva tendo o professor como escriba**, as autoras afirmam no Caderno Práticas de Produção Textual que

Essa produção consiste na produção de textos orais pelos estudantes que são registrados, por escrito pelo professor que, nesse caso, intitula-se escriba da turma. A produção coletiva permite que o estudante viva o processo de produção do texto, pensando sobre “o que” será escrito e tomando decisões importantes, também, sobre como “dizer” o que está escrevendo, para quem e com que palavras [...] Nessa atividade, os estudantes aprendem sobre as diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral, aprendem sobre as diferentes formas de organização dos textos e os diferentes recursos linguísticos relativos aos gêneros, e refletem sobre a repetição de palavras ou o uso de pronomes diferentes para representar a mesma personagem (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 28).

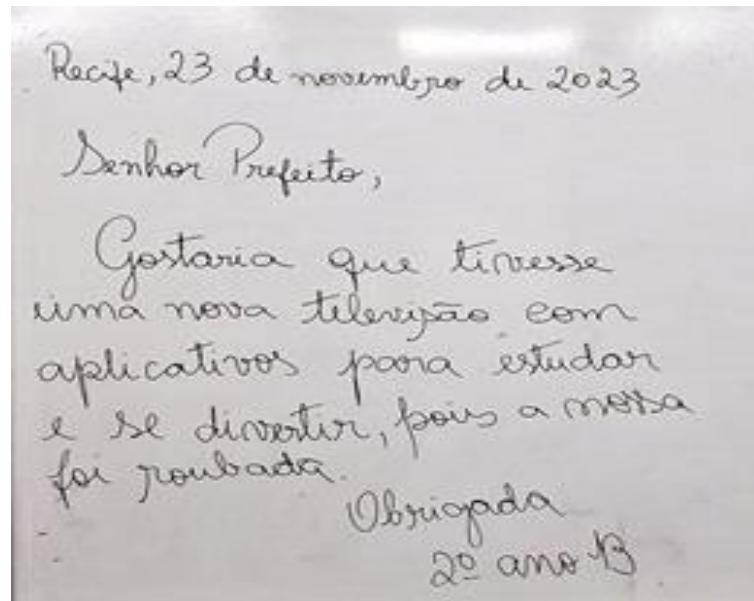
Ao longo das aulas de observação, a produção coletiva tendo o professor como escriba foi um recurso explorado em diversos momentos por ambas as professoras, que assumiram, naquele momento, o papel de escriba da turma, seja em atividades de escrita de palavras, escrita de frases ou mesmo na produção de pequenos textos. Vejamos algumas situações em que essas práticas foram empregadas, qual o impacto dessa estratégia para aprendizagem dos estudantes e como o professor se posiciona diante do emprego desse recurso.

Na **Turma B**, a professora havia trabalhado anteriormente o gênero textual “carta” com os estudantes. Eles tinham aprendido sobre as principais características desse gênero e a professora havia solicitado, como atividade de casa, que cada criança escrevessem uma carta para o prefeito da cidade do Recife solicitando que ele consertasse a sua rua e, após todos se acomodarem, a professora perguntou quem havia feito a tarefa de casa:

Na sala, os estudantes se organizam nas cadeiras enquanto aguardam o começo da aula, a professora pergunta quem fez a tarefa de casa e escreveu a carta para o prefeito, eles começam a levantar as mãos dizendo “Eu! Eu!”, então a professora convoca os que fizeram para fazer a leitura em voz alta de suas produções textuais para a turma e quatro estudantes se apresentam para ler sua carta para o prefeito solicitando alguma melhoria em sua rua: C1, C2, C3 C4 e C5. Após a leitura dos textos produzidos pelas crianças, a professora agradece aos cinco e inicia uma **revisão produzindo uma carta coletiva, no quadro, com a turma, e usou uma problemática vivenciada pela turma como tema: Há alguns meses a escola foi invadida durante a madrugada e a TV da sala deles foi furtada.** À medida em que revisa com os estudantes “como se escreve uma carta”, através de perguntas onde explora características, elementos e o formato do gênero carta (local e data/saudações/texto/agradecimento ou despedida/assinatura) a professora vai escrevendo no quadro o texto ditado por eles. Com a carta pronta e suas características revisadas, a professora pede que eles copiem no caderno o texto produzido coletivamente. A professora entrega uma atividade extra de “treino” de letra cursiva maiúscula (caligrafia) para aqueles que vão concluindo a atividade primeiro, para que não fiquem ociosos.

(Profª B, extrato do Diário de Bordo - 2ª observação de aula, grifo nosso)

Figura 60 – Produção coletiva tendo o professor como escriba: Carta - Turma B



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Outro trabalho muito interessante foi desenvolvido na **Turma A**; a professora desenvolveu uma proposta que integrou **Produção coletiva tendo o professor como escriba** e a **análise linguística sobre o Sistema de Escrita Alfabética**.

Nessa atividade, a professora, após a contação da história do rato que roeu a roupa do rei, propôs aos estudantes a construção de uma **lista de palavras**, que apareceram, ou não, na historinha do rato, e que fossem escritas com o padrão silábico que eles estavam estudando naquela semana: “ra-re-ri-ro e ru”. Então, após o recreio, ela começou relembrando a contação de história do rato que roeu a roupa e dizendo a eles que iriam produzir uma lista de palavras que iniciam com o som do “ra” de rato, e escreve no quadro... “A letra r _Início de palavra”:

[...]

- C3: Tia, que letra é essa aqui? (a criança aponta para o “I” maiúsculo cursivo no começo da palavra “Início” que a professora escreveu no quadro).
- Profª: I... Início... A letra “r” no início de palavras.... Certo? Na historinha teve o ... A história trouxe um personagem cujo o nome dele começa com “r” [...]
- Profª: Vamos pensar em outras palavrinhas cuja sílaba inicial é o “ra”, igual ao “ra” de rato e o “ra” de Raíssa. Quem pensa em outra palavrinha, cuja sílaba inicial seja igual ao “ra”?
- C4: Rato!
- C3: A gente escreveu sete “rato” hoje...
- Profª: Tem? Bora pensar numa palavra?
- C3: Robson!
- Profª: “Ro” é “ra”?
- C5: Não!
- Profª: Vamos pensar primeiro em palavras com “ra”!
- C6: Ra... Ra de ratoeira!
- Profª: Ratoeira... Para que serve a ratoeira?
- C6 e C3: Tia... Pra prender os ratos!
- Profª: Vamos lá? Boa!
- C3: Rato...
- C4: Rata!
- Profª: Rsrssrs (Risos)
- C2: Ratazana!
- Profª: Bora lá? Ra... Silaba a palavra que tu falou, C6...
- C5: Ra ... r-a...
- Profª: já tá Shhhhhhhh!
- C5: Ei ... Esqueci a palavra!
- Profª: Escuta o que tu fala...
- C1: T- a!
- C7: Ratoeira!
- C5: T- o...
- Profª: Boa! Ra... to... E o restante?
- C2: E-i...
- Profª: Como é o e-i?
- C2: E-...
- C6: R-e!
- C2: E-i...
- Profª: Ei! Ó... Olha pra cá, Henrique! Ra-to-ei-ra. Olha o “ra”! Ôpa! Esse “ra” no final da palavra...Vamos tentar perceber, ó... **ra-to-ei-ra**... “ra” (suave)... “ra” (vibrado). E enfatiza os diferentes sons do “ra” no começo e no fim da mesma palavra. Eitaaaa! Dá pra perceber alguma diferença aí?
- C6: Não!
- Profª: Qual é, C2? Na tua opinião? A diferença...
- C2: **A sílaba... A sílaba é igual, mas as... o som é diferente!**

- Profª: Oooooolha aí!!! A sílaba tá escrita da mesma forma.... O “r” seguido da vogal “a”, só que aqui tá “ra” (suave) e aqui tá...
- C5: “ra” (vibrado).
- Profª: Vamos dizer? “ra” (suave) e “ra” (vibrado). Vamos lá? No três...Um, dois, três
- Todos: “ra” (suave)...
- Profª: Agora vamos pronunciar... “ra” (vibrado). De novo!
- Todos: “ra” (suave), “ra” (vibrado).
- Profª: Sentiram a vibração aqui na gargantinha (e colocam a mão no pescoço) ... Ra-to-ei-ra! O som tá o quê? Di...
- Todos: ferente!
- Profª: Mas a gente vai chegar lá... Certo? Ratoeira...Oh! Andréa (Professora se emociona e se dirige à pesquisadora) ... Foi excelente a colocação, não foi? (E olha para mim) ... Ratoeira... Que outra palavrinha iniciada com “ra” do rato?
- C6: Rabo!
- Profª: Rabo! O rato tem um...
- Todos: Rabo!
- Profª: Boa! Olha aí! Henrique tá detonando... Vamos pensar aí pessoal...Só tem Henrique, é?
- Profª: Rato... Ratoeira...Rabo... Como é o bo?
- C5: Bo... b-o!
- Profª: Quem falou? Boa C5! Ra-bo!
- Profª: Tem uma comidinha que citou, lá no finalzinho do livro, que o rei jogou...ra...
- C6: Doce!
- (..) “Doooooooo - ce” Começa com “ra”?
- Todos: Não!
- C3: Ratoeira!
- Profª: Ele jogou uma ratoeira?
- C5: Rato!
- Profª: Ele jogou um rato?
- C6: Nada!
- C5: Rabanada, tia! Ô tia, rabanada!
- Profª: Ra-ba-na-da... É uma comidinha!
- C6: Banana! Banana!
- Profª: “Ba” nana começa com “ra”? Mas vamos pensar em outras palavrinhas que não estejam necessariamente na história!
- Profª: Agora o som tem que ser “ra”!
- C5: Ô tia, Arara! Arara!
- C3: Barraca, tia!
- Profª: Barraca A gente vai ver o som desse “r” ...
- C5: Ô, tia... Arara! Arara!
- Profª: Arara, a gente também vai ver o som desse “r” ... Eu tô no (som) inicial e eles já estão, tás vendo Andréa? É muito sabido!
- Profª: Ratoeira...Rabo...Rabanete... Rabanada, né? Ra-ba-ne-te! Outra palavra cuja sílaba inicial seja o “ra” ...
- C5: Raul!
- Profª: Só tem Henrique? Vamos, minha gente!!
- C7: Raul!
- C3: Rato!
- Profª: Rato já tá aqui!
- C5: Raul, tia! Raul!
- Profª: Raul, tem um aluno no 4º ano cujo nome dele é esse, não é isso?
- C7: Raul!
- Profª: Ra - ul... O nome Raul...
- C4: Raposa! Raposa!
- Profª: Boa, Wesley! O nome Raul...Segura aí que eu vou escrever! Pode ser com esse errezinho de rato?

- C6: Não!
- Profª: Nome próprio, letra ...
- C4: Ca!
- Profª: Letra o quê?
- C7: Cursiva.
- Profª: Letra maiúscula! Vamos lá... Raposa de Wesley...Ra - po - sa... e o “r” de Raul, maiúsculo. Raul!
- C1: Tia...Tia... Garrafa.
- Profª: Eita, garrafa! Garrafa vai ter dois erres juntinho um do outro.
- C1: É... Rrrrrrrrrrrrrrr
- Profª: A gente vai entender também, daqui pra frente que garrafa...
- C5: Barata, tia! Barata!
- Profª: Barata! Tem a letrinha “r”, mas o som não é de “ra” (suave)... é de “ra” (vibrado).
- C1: Lagartixa!
- Profª: Sinta a vibração, aí, ó... Ba - ra - ta. Vamos pensar... Só um minuto... Vamos pensar em palavras cujo o som inicial é de “ra” de rato. [...]

Ao propor a realização dessa atividade, a professora A demonstra claramente uma prática que corrobora as orientações presentes no Caderno de Práticas de Linguagem, uma vez que o mesmo apresenta no capítulo sobre Consciência Fonológica diversas orientações que a professora colocou em prática nesse momento, demonstrando aproximação com as premissas do Programa. O Caderno de Práticas de Linguagem apresenta, na página 23, orientações específicas sobre “atividades de explorar aliteração” e começa afirmando:

A aliteração é a capacidade de identificar e repetir a sílaba ou fonema no começo das palavras. As propostas que exploram a aliteração aumentam o conhecimento da criança sobre as conexões palavra-som.

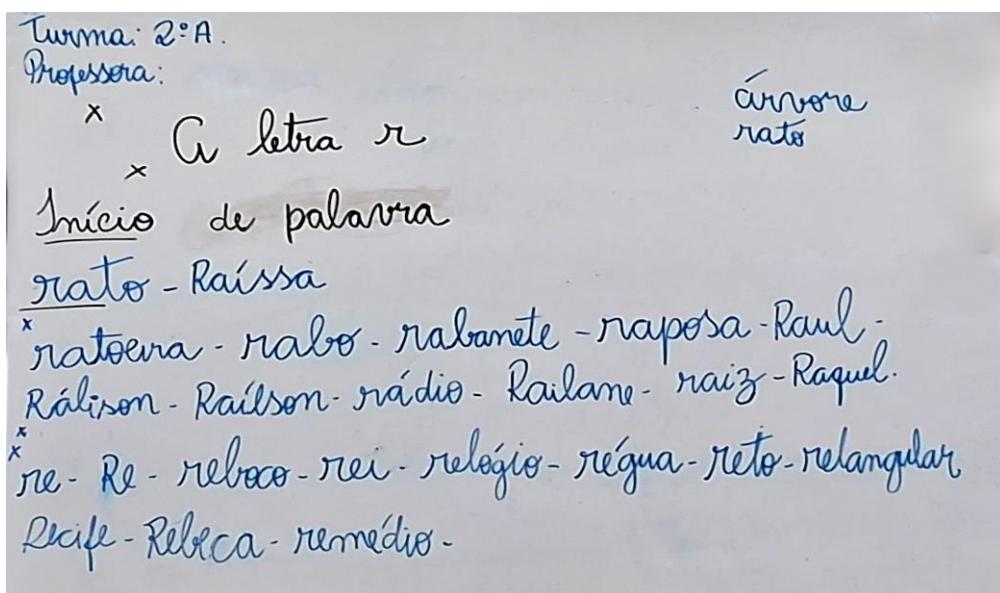
Veja exemplos de trava-línguas que podem ser recitados e explorados pelas crianças com foco na percepção da repetição do fonema:

O pinto pia, a pia pinga. Quanto mais o pinto pia, mais a pia pinga.
O rato roeu a roupa do rei de Roma.

No primeiro trava-língua, ocorre a repetição da consoante P e no segundo a repetição da consoante R. O professor pode perguntar às crianças: por que esse texto trava a nossa língua? Por que é difícil recitá-lo rapidamente? Em seguida, pode pedir que localizem algumas palavras e que pronunciem essas palavras pausadamente para que, aos poucos, percebam esse recurso da repetição e avancem na compreensão do que é o fonema (Veronese; Medeiros, 2022c, p. 23).

A cada nova palavra acrescentada ao quadro, os estudantes tinham a oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita, sobre as convenções ortográficas desse sistema e confrontar suas hipóteses e as dos colegas.

Figura 61 – Produção coletiva tendo o professor como escriba: Carta - Turma B



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

No geral, percebemos um trabalho intenso por parte das docentes para que as crianças desenvolvessem atitudes e disposições favoráveis tanto à leitura, quanto à escrita. Percebemos que, cada professora, a seu modo, buscava construir suas práticas de ensino da leitura e da escrita com base no que já dominavam, com base em seus saberes construídos historicamente e ao que atribuíam valor de uso no dia a dia (Chartier, 2007).

Assim, destacamos que cada professora apresentou esquemas profissionais próprios, conduzindo as atividades propostas em sala e adaptando a intervenção junto aos estudantes não apenas de acordo com a necessidade didática e pedagógica das situações vivenciadas, mas também com base nas concepções de alfabetização e letramento que sustentavam suas práticas.

Nesse sentido, percebemos que a **professora A** planejava suas aulas de forma a buscar a “reinvenção da alfabetização” (Soares, 2003), desenvolvendo um trabalho sistemático com os diferentes eixos da linguagem e pautado em uma alfabetização na perspectiva do letramento. Essa perspectiva ficava evidente quando propunha a reflexão sobre as características dos diferentes gêneros trabalhados em sala e seus usos, ou quando fazia intervenções específicas relacionadas ao processo de alfabetização das crianças (Morais, 2012a, p. 11) ajudando-as a confrontar suas hipóteses e superá-las, ou simplesmente ao desenvolver uma prática sistemática de leitura e de produção de textos, oportunizando aos estudantes atividades individuais diversificadas, somadas a um atendimento individualizado em relação às crianças com dificuldade na apropriação da escrita alfábética.

A docente estabeleceu com o grupo classe uma sintonia harmoniosa através do desenvolvimento de uma rotina que possibilitava um nível de organização e tranquilidade maior para as crianças, repercutindo não só na qualidade da realização das tarefas diárias, como também na organização do espaço da sala de aula e do tempo das atividades que eram potencialmente otimizados. Nesse sentido, Cruz (2012b, p. 266) nos alerta para o fato de que “no estudo das práticas de alfabetização, a temporalidade é um elemento de extrema importância, desde a organização da rotina até o que será ensinado, em que sequência e quando será avaliado”.

Percebemos que a **professora B**, por sua vez, adotava uma prática pedagógica mais tradicional, mantendo uma abordagem que priorizava o ensino dos padrões silábicos (silabação) como foco das atividades de leitura e de escrita, por isso desenvolvia sequências de atividades regulares de ensino da leitura com foco na codificação/decodificação, onde estimulava a análise das “relações entre unidades sonoras de palavras e suas correspondentes na escrita”.

Em suas aulas não faltavam atividades para promover a reflexão sobre os “pedaços sonoros da língua” e suas correspondências tanto ao nível das letras, sílabas como das palavras, fichas com padrões silábicos que os estudantes levavam para casa para estudar para que ela lhes “tomasse a leitura” posteriormente, e embora oportunizasse momentos para a escrita livre e para a reflexão sobre os princípios do SEA, suas escolhas pedagógicas e didáticas se configuravam como esquemas desenvolvidos com base na sua experiência da vida profissional conforme apontado na entrevista inicial:

Eu tenho o costume de começar a trabalhar... eu gosto de trabalhar **as sílabas, as palavras**, e aí eu coloco **frases** como se fosse uma **historinha**. **Eu construo a minha cartilha!** Então, **toda semana eu entrego uma folha para eles estudarem, depois venha ler para mim**, e aos poucos eu vou vendo o avanço da turma, aí **eu vou colocando os... padrões difíceis pra eles conhecerem até os complexos** e a turma vai avançando ...

(Profª B, extrato da Entrevista Inicial)

Cruz (2012b, p. 28) nos alerta que o grande risco dessa opção mais tradicional de ensino da ortografia é a falsa ideia de que é preciso apenas memorizar regras, desconsiderando o processo construtivo de elaboração das mesmas, as abordagens tradicionais baseavam-se na perspectiva de “um código a ser transmitido e memorizado” e não na elaboração e na construção de conhecimentos sobre a língua pela criança; portanto, apesar de focarem habilidades importantes para o processo de alfabetização, e afirma que :

o equívoco dessa opção metodológica está na crença de que apenas o método seria capaz de ensinar à criança as relações entre grafemas e fonemas, seguindo uma sequência rígida das letras/sílabas/fonemas para as palavras/frases/textos ou vice-versa (Mortatti, 2000; Moraes; Albuquerque, 2005; Ferreiro, 1987; Coutinho, 2005; Galvão; Leal, 2005) (Cruz, 2012b, p. 28).

A esse respeito, também Ana Carolina Perrusi Brandão, em sua palestra na live de lançamento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Educação Infantil - Lançamento no Nordeste, disponível no canal do CEEL-UFPE (<https://www.youtube.com/watch?v=G378zxqpEZM>), alerta para a necessidade de se refletir sobre “Qual o conceito de alfabetização por traz dessas atividades e práticas? Que concepção de alfabetização está associada a essas expectativas? Que concepções de alfabetização essas demandas revelam?”

A autora, ainda na palestra de lançamento do Compromisso, disponível na internet, destaca que o ensino transmissivo, geralmente pautado em concepções tradicionais de alfabetização, que primam pela repetição de atividades de leitura e cópia de letras isoladas e encontros vocálicos, memorização de fonemas ou famílias silábicas e seus correspondentes gráficos, “têm ocupado cada vez mais espaço na Educação Infantil [...] e se perpetuam, continuando no Ensino Fundamental”, corroborando, assim, Leal (2022) quando problematiza sobre a importância de definirmos, antes, “que tipos de práticas queremos desenvolver? Que eventos de letramento queremos para alfabetizar nossas crianças?

Ainda em relação à prática da **professora B**, percebemos que ela parecia ainda não ter uma rotina estabelecida com a turma, que era muito inquieta e barulhenta. Em muitos momentos, a conversa fora de hora e a indisciplina prejudicavam a aprendizagem das crianças, que se dispersavam com muita facilidade e não participavam ativamente do que lhes era proposto. Algumas crianças não conseguiam respeitar regras simples como a hora de ir ao banheiro, ou respeitar os turnos de fala dos colegas e se a professora precisasse se ausentar da sala era necessário fazer todo um trabalho para acalmá-los e retomar a atenção para as atividades propostas.

4.3 Apreciações das professoras sobre as contribuições do Programa Primeiras Letras acerca da construção de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização

Nessa seção, faremos uma análise das apreciações das professoras sobre as contribuições do Programa Primeiras Letras acerca da construção de práticas de leitura e de

escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização a fim de identificar o que as professoras pensam sobre o Programa e quais as suas contribuições para a fabricação das práticas de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva, realizamos a entrevista final organizando, para isso, um roteiro estruturado de perguntas que foram divididas em quatro blocos temáticos com vistas a identificar dados relativos a questões específicas: o **primeiro bloco** de questões relacionava-se ao perfil inicial e final dos estudantes das turmas envolvidas na pesquisa, buscando identificar os avanços na aprendizagem dos mesmos; o **segundo bloco** temático de perguntas relacionava-se ao trabalho desenvolvido pelas docentes com os eixos da língua a fim de identificar de que forma as professoras organizavam o trabalho pedagógico a partir desses eixos; o **terceiro bloco** temático de perguntas relacionava-se às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula, a fim de identificar não só estratégias e recursos utilizados pelas docentes, como também tentar compreender de que forma as mesmas trabalhavam com o “erro” dos estudantes e, finalmente, no **quarto bloco** temático de perguntas da entrevista, buscamos identificar as impressões e opiniões das docentes envolvidas na pesquisa sobre o Programa Primeiras Letras e quais as suas contribuições para a fabricação das práticas de leitura e de escrita no cotidiano das turmas envolvidas na pesquisa.

Dessa forma, iniciaremos a análise dos dados retornados na entrevista final, traçando um paralelo entre os dados produzidos e as apreciações e impressões de cada professora participante da pesquisa sobre o Programa Primeiras Letras e suas contribuições para a construção das práticas de leitura e de escrita em sala de aula.

No **primeiro bloco** da entrevista buscamos identificar os avanços percebidos na aprendizagem dos estudantes tomando como base o perfil inicial e final deles; então, perguntamos às professoras:

* Em relação ao **PERFIL INICIAL** e ao **PERFIL FINAL** de sua turma:

a) Como você descreveria sua turma no início, quando você assumiu a turma, e ao final do ano letivo?

A esse questionamento, as professoras responderam:

Apreciação das professoras A e B sobre os avanços na aprendizagem dos estudantes
Professora A: A turma no decorrer do ano foi aumentando a participação nas atividades pedagógicas propostas. Inicialmente era observado um número significativo de discentes nos níveis pré-silábico e silábico sem valor sonoro. Com o passar do tempo os discentes vão acostumando com a dinâmica do professor, com sua proposta de trabalho e ao final do ano letivo foi observado avanços significativos destes estudantes no avanço do Sistema de Escrita SEA.
Professora B: Era uma turma totalmente heterogênea com alunos que não liam nada e alguns que

estavam se arrastando na leitura. Quanto à escrita, não diferenciava muito da leitura, quem não lia não escrevia nada, e quem estava se arrastando, escrevia alguma coisa. Com o passar do tempo eu fui trabalhando muito o processo de leitura, que eu acredito que leitura e escrita andam juntas, de mãos dadas e trabalhei isso diariamente, lia não só palavras, como também números, frases, textos, tudo que pudesse ser aproveitado na leitura era lido em sala de aula... Foi uma turma que realmente deu trabalho, mas foi prazeroso o trabalho, porque era uma turma que queria aprender.

Fonte: registros da autora nas entrevistas

Em ambas as respostas é possível identificar a heterogeneidade das turmas, com estudantes em diferentes níveis de escrita, mas com uma predominância nos níveis mais elementares do domínio da escrita (pré-silábico e silábico/quem não escrevia e quem escrevia alguma coisa). Outra característica importante diz respeito ao trabalho progressivo e contínuo desenvolvido pelas docentes com os estudantes quando afirmam que as mudanças foram acontecendo “com o passar do tempo” e a partir de um trabalho diário envolvendo práticas de leitura e de escrita, para, finalmente, as professoras relatarem avanços significativos observados na aprendizagem da turma como resultado do processo. Perguntamos, especificamente, sobre os avanços percebidos em relação à leitura e à escrita das crianças:

b) Você percebeu avanços na aprendizagem dos estudantes, sobretudo em relação à leitura e à escrita? Quais? Por quê?

A esse respeito, as professoras responderam:

Apreciação das professoras A e B sobre os avanços percebidos na aprendizagem dos estudantes

Professora A: Sim. Eu observei avanços significativos no processo de apropriação da leitura e escrita dos alunos. Alguns discentes que identificavam apenas algumas letras e passaram a realizar leitura silabada, outros passaram a ler palavra por palavra, outros lendo bem. Acredito que por conta de diversos fatores como: trabalho pedagógico escolar, atividades diferenciadas, atendimento individual, leitura de histórias, canções, leituras individuais e compartilhadas, conversas e pedido de apoio dos familiares etc.

Professora B: Aqueles que não aprenderam foi por que infelizmente a família não participou do processo, eram aqueles alunos que faltavam bastante, eram os alunos que a atividade ia pra casa e não voltava respondida, e não é por que o pai a mãe não sabe ensinar, é porque não havia participação da família de fato, depois eu fui fazer o levantamento da vida dessa criança em questão e o que chegava pra mim era que a família não participava e que era assim desde os anos anteriores. Mesmo assim essa criança teve um avanço pequeno, mas teve... Ele começou a escrever palavras, ele começou a ler palavras só que faltava estímulo por parte da família, pra poder ele se interessar a estudar, foi uma turma muito boa de trabalhar e peguei ela em agosto, no início de agosto, então foi de agosto pra dezembro, e eu acho que eu consegui realizar até um certo milagre na turma porque muitos saíram lendo bem mesmo, já quase produzindo textos longos.

Aqui é importante notar que a **professora A** percebe e descreve claramente **avanços significativos** descrevendo inclusive diversas estratégias e recursos utilizados em sala, que ela denomina de “fatores”, os quais contribuíram para os avanços na aprendizagem das crianças

de sua turma no processo de apropriação da leitura e da escrita. A **professora B** também finaliza sua fala relatando que “muitos (estudantes) saíram lendo bem mesmo, já quase produzindo textos longos”, mas também reporta casos em que os avanços não foram tão significativos, listando alguns dos aspectos, em sua opinião, que contribuíram para isso, como a falta de uma participação mais ativa por parte de algumas famílias na vida escolar das crianças, as ausências nas aulas e as tarefas que muitas vezes nem eram respondidas pelas crianças. Outro fator a se considerar neste caso é o fato de a professora não ter iniciado o ano letivo com a turma, o que indica uma ruptura no trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do processo com a turma.

No que se refere aos quatro eixos da linguagem (Oralidade, Leitura, Produção Textual e Análise Linguística), estruturadores da proposta de trabalho tanto do Programa Primeiras Letras quanto da atual Matriz Curricular de Língua Portuguesa da Rede, tínhamos como objetivo investigar como cada professora organizava o trabalho com esses eixos no dia a dia de sua prática docente. Dessa forma, direcionamos as questões do **segundo bloco** da entrevista para tentar entender quais as estratégias utilizadas pelas docentes ao desenvolver esse trabalho com as crianças, quais as suas impressões e considerações:

Em relação ao trabalho com os eixos da língua (Oralidade, Leitura, Produção Textual e Análise Linguística) previstos na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife:

- a) Como você procura organizar o trabalho com esses eixos no dia a dia ao longo do ano?
- b) Você prioriza algum dos eixos em particular? Qual? Por quê?

A esse respeito, as professoras responderam:

Apreciações das professoras A e B sobre o trabalho com os eixos da Linguagem

Professora A: No trabalho com os eixos da linguagem foram propostos diversos momentos de conversas informais e direcionadas, questionamentos orais, leituras de histórias, poemas, exposições de canções, cantigas e outros gêneros textuais; fizemos atividades escritas com uso de fichas, em xerox, uso do livro didático, resolução de exercícios e correções compartilhadas das atividades propostas, com chamada ao quadro; registros e resolução de exercícios, refletindo sobre a escrita.

Professora A: Acredito que procurei trabalhar leitura e escrita com intuito de melhorar o nível dos discentes com maior dificuldade na apropriação da escrita. Para os discentes silábico-alfabético e alfabeticos, propondo diferentes atividades de produção textual e análise linguística.

Professora B: Pra mim existem dois eixos base na proposta da Prefeitura, que é leitura e escrita. Os outros dois só vão ter sucesso se eu trabalhar bem a leitura e a escrita, e aí eu tenho que fazer de modo que a criança me entenda, tá certo? E pra que ela entender a gente, a gente tem que “se virar nos 30”, criar ideias, ir atrás de ideias, não é dar “Ctrl+C Ctrl+V” numa tarefa, não é! É você pensar um jeito de chegar até ele e, às vezes, até por um coleguinha, que já sabe, chegar e

dizer assim, como eu escutei no final do ano ... “tô ajudando fulano, professora, que ele tá com dúvida aqui” eu deixo, sabe por quê? Porque a linguagem dele ele vai entender, se ele não entendeu a minha, a linguagem do coleguinha ele vai entender, então é uma forma de chegar.

Professora B: Então, leitura e escrita, é um... É os dois eixos chave pra desenvolver linguística, pra desenvolver escrita textual, até pra ele se desenvolver, por que quando ele aprender a ler ele chega na farmácia vê o nome ele lê, se tá vindo o ônibus ele lê o nome, como ouve relatos na sala de aula, dos pais dizendo exatamente isso, que o filho tava tão animado com a leitura que ele não podia ver nada que saia lendo tudo, é então, existe essa proposta com esses quatro, existe mas eu acho que os dois mais importantes que devem ser trabalhados e respeitados na sala de aula é leitura e escrita, sem eles a gente não se transforma no bom cidadão.

Ao analisarmos as respostas das professoras, fica evidente que a **professora A** procura contemplar todos os eixos da linguagem no trabalho de construção das práticas de leitura e de escrita com a turma. Ao descrever algumas das atividades que realiza diariamente com as crianças fica evidente como explora oralidade, produção textual, leitura e análise linguística, trabalho esse corroborado pelas observações de aula, onde foi possível identificar a ocorrência dessas atividades, perfeitamente integradas às práticas diárias, em diferentes momentos da aula e com diferentes objetivos.

No que se refere à **professora B**, a mesma declara enfatizar dois dos quatro eixos propostos, leitura e escrita, na realização das atividades diárias, condicionando o sucesso dos eixos de análise linguística e oralidade ao bom trabalho desenvolvido com os dois eixos anteriores. Porém, assim como preconizado na BNCC, a separação dos eixos se dá apenas por uma questão de organização curricular, pois, no processo de ensino-aprendizagem, tais práticas de linguagem se “interpenetram” e “retroalimentam”.

Dando continuidade à análise, passamos, então, ao **terceiro bloco** temático de perguntas relacionado às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pelas professoras em sala de aula, a fim de identificar não só estratégias e recursos utilizados pelas docentes, mas também tentar compreender de que forma as mesmas trabalhavam com o “erro” dos estudantes. Então, iniciamos questionando-as sobre as práticas de produção textual e sobre as práticas de leitura, para, só então, analisar suas concepções sobre o erro e como elas lidavam com ele em sala de aula.

Em relação às Práticas de Leitura e de Escrita em sala de aula:

- Como você trabalha a leitura e a produção de texto em sala de aula? Que recursos e estratégias você utiliza para trabalhar com cada um? Por quê?

Em relação, especificamente, às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em sala, as professoras responderam:

Apreciações das professoras A e B sobre o trabalho com leitura e produção de textos

Professora A: Em relação à leitura, foram propostos momentos de conversas informais e direcionadas, **questionamentos orais** (antecipação, inferência, exploração de conhecimentos prévios), leituras e contações de histórias, exploração de poemas, exposições de canções, cantigas estudo de outros gêneros textuais como bilhete, receita culinária, convite, trava-língua, histórias em quadrinhos e outros. Quanto à escrita, fizemos exercícios para registro no caderno, orientações para produção de bilhetes, busca e registro de **receita culinária** com ajuda da família, entre outros.

Professora B: Quanto à leitura tem ... A **leitura individualizada e a leitura coletiva**, são dois tipos de momentos. Quando eu quero que todo mundo leia junto aí eu faço a leitura coletiva e cheguei até fazer também a (**leitura**) **compartilha** na sala de aula, mas eu percebi que tinha muita dificuldade pra fazer a compartilhada, eles não conseguiam seguir o que o colega tava lendo, então eu dei pra os 4º e 5º anos fazerem (Riso), e a coletiva não, a gente lia junto, não só eles como eu também, então eles iam me acompanhando na leitura. Eu escrevia colocava no quadro o texto e a gente ia lendo... Quanto à produção de texto ... eu iniciei com **imagens segmentadas**... (sequências): “o menino que acordou, levantou, foi pro banheiro, tomou banho, depois foi almoçar” ... **o que que acontecia? eles não queriam criar**, só queriam dizer “o menino levantou... acordou, o menino tomou banho, o menino...”, e **aí eu comecei a exigir a criatividade**, “pois como foi que ele acordou? Que roupa ele vestiu? Não é? Ele usou que sabonete?” “Ah, professora! Ele usou...” eu digo, mas sim, mas qual foi o sabonete, o sabonete dele era perfumado era fedorento? Eu **comecei a questionar, e aí eles começaram a criar** até chegar no final do ano e tá uma produção de texto de um menino de 3... e eu exigia sempre dez linhas, pra eles entenderem que **eles tinham que pensar, que eles tinham que criar**.

O relato das professoras, descrito anteriormente, nos faz refletir sobre algumas questões importantes relacionadas às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula. No relato da **professora A** destacamos as ‘estratégias de antecipação da leitura’ que ela sempre utiliza ao propor a leitura de um texto ou contação de histórias, favorecendo assim a formação do leitor crítico uma vez que essa estratégia resgata experiências e vivências que são peculiares a cada criança, além de oportunizar a socialização de ideias, opiniões e hipóteses; e, ao explorar elementos da narrativa e do suporte, faz com que as crianças avancem da apreciação estática para o “pensar sobre” o texto.

Outro aspecto importante no relato da **professora A** diz respeito ao trabalho com diferentes gêneros textuais corroborando a proposta presente no Programa Primeiras Letras e na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife a qual afirma que “Todo o processo de ensino da língua, desde os primeiros anos de escolaridade, procura garantir aos(as) estudantes a interação com textos significativos que circulem, na medida do possível, em situações de comunicação real” (Recife, 2021, p. 262).

O relato da **professora B** resgata orientações importantes relativas aos diferentes tipos de leitura e seus usos, retomando estratégias descritas nos cadernos de Práticas do Programa

Primeiras Letras, mostrando a importância de o professor saber quando e como usar cada tipo de leitura a partir dos objetivos estabelecidos para cada atividade proposta.

A produção de textos a partir de imagens em sequência também é uma estratégia interessante para escritores iniciantes, pois, segundo Santos et al. (2022, p. 42),

Diante do fato de que, a imagem é reconhecida e armazenada na memória facilmente, me veio o interesse, fazendo desse recurso uma ferramenta de aquisição de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização, favorecendo a apreciação pela leitura e, consequentemente, o desenvolvimento cognitivo da criança no ciclo de alfabetização, ou seja, pode usar as produções, como também imagens do seu dia a dia, para que ele possa dar significado ao seu cotidiano e saiba representá-lo com o fazer artístico e como promoção da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a Política de Ensino propõe uma atenção especial ao Ciclo de Alfabetização, momento em os(as) estudantes têm acesso, de modo sistemático, ao mundo letrado, onde “o texto é o objeto de ensino, a partir do qual os(as) estudantes refletirão sobre os princípios do Sistema Notacional Alfabetico (SEA) de modo dialógico” (Recife, 2021, p. 262).

Nesse processo de busca da compreensão sobre como as docentes desenvolviam as práticas de leitura e de escrita em sala de aula, também procuramos investigar um pouco mais sobre os trabalhos com a literatura infantil; e dando continuidade à análise, a próxima pergunta foi:

b) Você trabalha com os livros literários (de histórias) em sala de aula? Qual o seu objetivo ao trabalhar com leitura de histórias? Por quê?

As professoras apresentaram as seguintes respostas:

Apreciações das professoras A e B sobre o trabalho com livros literários em sala de aula
Professora A: Eu tento estimular o gosto pela leitura dos discentes. Em sala de aula sempre procurava ler histórias, disponibilizava livros pelas carteiras para que eles tivessem a curiosidade de folhear, de ler, para trocar ideias com os colegas. Sabemos que com o advento da internet diminuiu muito os estímulos para leituras em livros, o que acredito ser importante (leitura de livros) na formação do cidadão.
Professora B: Eu ia começar o Projeto Leitura Viva e Viva Leitura, que é um projeto que a escola tem. Mas, devido a outros entraves que tinha, eu não cheguei a fazer o projeto. Fiz uma semana só, chamei e dei o livro para eles levarem para casa, porque o projeto consiste em você levar o livro, vir para a sala de aula, ler o livro na sala de aula ou contar o livro para os colegas... Depois disso, eles passaram a levar, mas aí para eles tentarem ler em casa, não foi na sala de aula.

O relato da **professora A** demonstra sua preocupação com a formação do leitor como algo a ser incentivado diariamente pelo professor, seja através de pequenas ações como simplesmente disponibilizar literaturas sobre as mesas na entrada do turno, seja na construção de um cantinho da leitura em sala, seja através de visitas periódicas à biblioteca escolar ou mesmo através da contação de histórias para as crianças em sala de aula.

No que se refere à **professora B**, percebemos que a mesma tentou desenvolver um trabalho de incentivo à leitura através da execução de um “projeto de leitura”, mas “devido a entraves”, a mesma não conseguiu fazer com que a estratégia avançasse em sala de aula e o trabalho acabou sendo direcionado para outro formato: os estudantes que desejassesem iam até a biblioteca e pegavam livros para ler em casa no final de semana. Quando questionadas sobre o trabalho com outros textos, além dos livros de literatura infantil, em sala de aula as professoras revelaram mais aspectos interessantes de suas práticas de leitura e de escrita:

- c) Que outros textos você trabalha em sala de aula (Jornais, revistas, HQ, textos impressos...)? Como é esse trabalho e qual é o seu objetivo?

As professoras responderam:

Apreciações das professoras A e B sobre o trabalho com outros textos em sala de aula
Professora A: Utilizo conversas informais e direcionadas, questionamentos orais, exposições didáticas, também faço uso de livros literários e didáticos que trazem muitos textos de diferentes gêneros, vídeos, e o próprio texto impresso etc.
Professora B: Primeiro, eu gosto de trabalhar todo tipo de texto. Eu sempre procurava, inclusive na internet, textos, mesmo se fosse de jornal, mas uma coisa que eu saberia que ele alcançaria a leitura, não é? Porque eu escolhia os textos de acordo com o nível da leitura. Então, por que eu trabalhava só texto na folha? Porque a minha turma não tinha livros (didáticos) para todos os alunos... E aí, o que é que eu fiz? Para eu ser justa, eu buscava um texto daquele assunto que eu ia trabalhar, ou do projeto que a gente estava trabalhando, como a gente trabalhou o Boitatá, e eu lia com eles. Às vezes eu transformava esse texto em história, e eles, como já estavam a maioria lendo, eles liam a história na sala de aula, porque foi transformado em slide.

Ao longo das observações das aulas, como descrito anteriormente, tivemos a oportunidade de presenciar algumas dessas estratégias sendo colocadas em prática durante as aulas. No caso da **professora A**, presenciamos várias atividades onde a mesma propunha atividades de leitura e de escrita a partir do textos oriundos do **livro didático**, visto que neste caso, especificamente, a turma inteira dispunha desse recurso, de forma que a professora conseguia utilizá-lo com os estudantes de forma eficiente e sem maiores problemas, adequando as estratégias de leitura e oralidade aos diferentes tipos de leitores em sala, e as

estratégias de produção textual e análise linguística aos diferentes níveis de domínio da escrita apresentados pelos estudantes, sempre considerando a heterogeneidade da turma.

No caso da **professora B**, como a turma não dispunha de livros didáticos para todos os estudantes, esse recurso não foi utilizado em sala de aula. A professora, por sua vez, fazia uso, quase que exclusivamente, de “textos impressos” que ela pesquisava na internet e “Fichas de leitura” que a mesma imprimia e entregava aos estudantes para estudarem em casa e posteriormente lerem para ela de forma individual durante a semana. Quando perguntada mais especificamente sobre como desenvolvia o trabalho de leitura e de escrita a partir da heterogeneidade da turma, a **professora B** respondeu:

Professora B: Bem, as atividades eram diferenciadas, não é? Os meninos que não sabiam ler eu não poderia colocar uma atividade que eu iria botar pra um menino que sabe ler! Isso eu não poderia fazer, né? Então, as atividades eram diferentes! Buscando trabalhar o que eu trabalhava na leitura e eles iam pra casa, né? Que eu trabalhava os **padrões... aqueles padrões... dos padrões eu trabalhava as palavras... das palavras iniciava com frases quando ele alcançava já o início de leitura de frase.** E aí o que que acontecia? Quando era nas tarefas tinham esses **padrões** pra eles perceberem que eles misturados entre si formavam as palavras, né? E aí, se passava também, eu cobrava a leitura de “Que palavra é essa? Que você escreveu?” aí eles diziam pra mim, “tal palavra” por exemplo: **SACI, que eu trabalhei a família do S e a família do C. E aí eu trabalhava toda: CA CO CU CÃO, CE CI, e aí eu colocava, frisava bem pra eles “o E e o I tem som diferente, vai fazer o som do S, tá? Mas não se escreve com S se escreve com C”.** E aí depois que ia incorporando novos padrões, eles iam se misturando, esses padrões, formando palavras e chegava um momento que a criança tava já lendo, escrevendo ele entendia o funcionamento da leitura da escrita, aí eu podia ir embora que... não ia ter mais problemas.

O relato da **professora B** demonstra, dentre outras coisas, uma prática docente pautada em uma concepção de língua como código, uma concepção representada por práticas cumulativas, somatórias. A esse respeito, Morais (2012a, p. 22) esclarece que, segundo tal perspectiva,

o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo.

Isso nos faz refletir mais uma vez sobre: qual o conceito de alfabetização por trás dessas atividades? Que concepção de alfabetização está associada a essas expectativas? Que concepções de alfabetização essas demandas revelam?

Corroborando Morais (2012a, p. 11), afirmamos que a metodologia de orientação construtivista, que defendemos, pressupõe que “a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, e que, como nos ensinaram Emília Ferreiro e Ana Teberosky, seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual, que é completamente desconsiderado pelos tais métodos tradicionais de alfabetização”.

Dando continuidade, procuramos também entender de que forma as docentes envolvidas na pesquisa concebiam o “erro”? Como lidavam com ele na construção de suas práticas? E de que forma elaboravam seus planejamentos a partir dos “erros” apresentados pelas crianças no processo de ensino e de aprendizagem? Dessa forma, questionamos as docentes sobre:

d) Qual a sua concepção sobre erro em turmas do 2º ano? Quando a criança erra o que você faz? Por quê?

As respostas retornadas pelas professoras ofereceram novos dados que nos ajudaram a entender melhor o processo de construção e consolidação de suas práticas em sala de aula:

Apreciações das professoras A e B sobre o conceito de “erro” e como lidar com ele

Professora A: Quando o estudante erra eu procuro orientá-lo realizando alguns questionamentos para **fazê-lo refletir sobre** (o que disse, o que escreveu, o que fez...) e **geralmente uso a expressão “Você quase acertou” na hora de corrigir**, seja de modo individual ou de modo compartilhado. **Na minha opinião, o erro faz parte no processo de construção da aprendizagem.**

Professora B: Quando eu iniciei minha carreira, lá em 1987, a prefeitura do Recife estava trazendo o construtivismo. E essa questão do erro foi alimentada erroneamente, durante muito tempo, dizendo que o erro era o certo. **Não é que o erro é o certo, nunca vai ser o certo! Mas temos que mostrar a criança que existe uma forma padrão de se escrever determinada palavra.** Uma vez eu coloquei nas salas as palavras muié, mulé, mulher, e perguntei pra sala qual era a (grafia) correta. E um aluno, eu não esqueço o nome nunca dele, o nome dele é Marconi, lembro bem, ele virou fez. Mulhé, eu disse, por que mulhé? Ele fez... Por que é, professora! Ele não sabia por quê. Aí eu disse pra ele: Não! É mulher! Primeiro, existe uma norma padrão dizendo como é... qual é a escrita correta. E aí se a gente for procurar, a gente vai encontrar uma série de coisas que fez chegar naquela escrita. Então, não é que o erro é o certo, não! O erro não é certo! **O erro é o pontapé inicial pra você retomar aquilo que você errou, não foi o aluno. Porque você não soube chegar nele. Então a falha foi tua. Se ele errou é porque a falha foi tua. Tá certo?**

O interesse de tentar entender como o erro é interpretado pelas professoras participantes desta pesquisa é o fato de compreendermos que errar faz parte do processo de ensino e aprendizagem; ele é intrínseco ao processo de construção do conhecimento e, para nós, o erro deve ser tido como algo que motive o estudante para continuar estudando, e que não seja encarado como fator que menospreza, que diminui, que impossibilita de aprender.

Compreender o conceito de “erro” perpassa por uma inevitável reflexão sobre o que é avaliar, como se deve avaliar e, principalmente, a partir de quais critérios avaliamos. Sem querer nos deter na questão da avaliação, visto não ser o foco de nossa pesquisa, voltaremos nossa atenção para entender a concepção do erro no processo de ensino-aprendizagem das turmas envolvidas na pesquisa e o que este conceito influencia na construção das práticas analisadas, focalizando na importância que é dada ao erro, e para isso, valendo-se das respostas obtidas através da entrevista com as professoras.

Tanto a **professora A**, quanto a **professora B**, veem, cada uma a seu modo, o erro como parte do processo de ensino aprendizagem, o qual servirá para melhorar suas práticas pedagógicas, pois a partir dos erros cometidos cada professora tem a oportunidade para avaliar a sua prática, visando adequá-la à necessidade da compreensão dos sujeitos do processo educativo.

Chacon (2002, p. 124 apud Sousa, 2012, p. 5) nos ensina que “os erros passam a ser elementos importantes” não só para a avaliação discente, mas também para a autoavaliação docente, e dessa forma, concluímos que a análise de erros pode ser um elemento fundamental para que a avaliação de desempenho escolar auxilie a ambos, professor e o aluno, na difícil travessia que precisam trilhar juntos.

Dessa forma, concordamos com Sousa (2012, p. 5) ao afirmar que

Na medida em que o professor percebe o erro como uma ferramenta importante para a avaliação da sua práxis, consegue ajudar seu aluno numa melhor compreensão e interiorização do que foi ensinado, percebendo no erro aquilo que o mesmo já aprendeu sobre o conteúdo estudado e aquilo que ainda não ficou claro, assim se utilizará de novas estratégias de aprendizagem para alcançar tal objetivo.

Finalizando o processo de investigação sobre as impressões das docentes acerca do atual Programa de Alfabetização da Rede, passamos, então ao **quarto bloco** de perguntas da entrevista, em que buscamos identificar as impressões e opiniões das docentes envolvidas na pesquisa sobre o Programa Primeiras Letras e quais as suas contribuições para a fabricação das práticas de leitura e de escrita no cotidiano das turmas envolvidas na pesquisa. Dessa forma, iniciamos por perguntar:

Em relação ao atual Programa de Alfabetização em vigor na Rede Municipal de Recife, o Programa Primeiras Letras:

a) Fale sobre o Programa Primeiras Letras, voltado para a alfabetização. Qual a importância dele para a sua prática? Quais as suas impressões sobre esse Programa? Você percebe diferenças ou

semelhanças em relação a outros programas anteriores (PNAIC, PROLETAMENTO, ALFABETIZAR COM SUCESSO...)?

As professoras responderam:

Apreciações das professoras A e B sobre o Programa Primeiras Letras

Professora A: **O Programa Primeiras Letras contribui sim para minha prática docente.** No meu caso, através das **formações mensais** e das **visitas técnicas** recebidas ao longo do ano tive a oportunidade de **conhecer novas propostas de trabalho pedagógico, bem como ampliar meus conhecimentos prévios**, construídos a partir de minhas práticas e da minha formação enquanto docente e assim adquirir novos conhecimentos.

Professora B: Eu estou na Rede desde 87, então, eu passei por vários programas, e por incrível que pareça, o Primeiras Letras **não acrescentou, ele só revisou, o que eu já tinha aprendido**. **Para mim, o único programa que acrescentou alguma coisa na minha vida, enquanto profissional, foi o Pró-Letramento.** Ele me trouxe coisa que eu desconhecia. Mas coisas que eu já sei? Que eu conheço? Pra você sair da sua sala de aula, vai para uma formação chega lá, a menina vai falar do que você já sabe? Desestimula qualquer professor. **O que eu fiz na minha sala de aula no ano de 2023 foi minha prática baseada na minha história de vida enquanto professora da Rede Municipal, que foi iniciada em 1987.**

O relato das professoras revela perspectivas diferentes a respeito do Programa e sobre suas contribuições para a prática de cada docente envolvida na pesquisa. A **professora A** relata uma contribuição significativa do Programa para sua prática docente, demonstrando plena consonância com as orientações presentes nos cadernos que fundamentam sua proposta, inclusive, em seu relato, destaca aspectos fundamentais da estrutura do Programa como, por exemplo, a formação continuada mensal realizada com todos os professores do Ciclo de Alfabetização e ainda outra ação do Programa que diz respeito ao acompanhamento técnico realizado mensalmente na escola, por uma técnica da equipe de formação específica do Programa que monitora e assessorava professores do Ciclo de Alfabetização no desenvolvimento das práticas em sala de aula, e finaliza seu relato afirmando que o Programa oportunizou conhecer “novas propostas de trabalho pedagógico, bem como ampliar meus conhecimentos prévios, construídos a partir de minhas práticas e da minha formação enquanto docente e assim adquirir novos conhecimentos”.

No que se refere à **professora B**, seu relato revela que, para ela, o Programa não agregou saberes à sua prática docente e reforça que o trabalho desenvolvido por ela ao longo do ano de 2023 baseou-se em sua experiência como docente; porém, a mesma também revelou não ter participado das formações e dos seminários de socialização de experiências oferecidos pelo Programa ao longo do ano, inicialmente porque não estava ainda lotada na turma e posteriormente por questões pessoais, o que, de certa forma, explica sua prática fundamentada em outras concepções e distante das orientações e concepções adotadas pelo

Programa Primeiras Letras. Por outro lado, é importante destacar que os resultados apresentados pelos estudantes da Turma B são fruto não só da prática da professora B, mas também da professora que a antecedeu ao longo do primeiro semestre, trabalho esse que pode ser percebido através dos cartazes, painéis e murais que ainda estavam expostos na sala como suporte para a aprendizagem das crianças. A professora B também faz referência ao Pró-Letramento, destacando que este, sim, teria agregado saberes à sua vida profissional, pois, “Ele me trouxe coisa que eu desconhecia”; porém, desde que o Pró-Letramento foi um lançado (2005) pelo Governo Federal, muita coisa mudou. Passados mais de quinze anos as concepções e muitos dos conceitos que fundamentavam a educação daquela época foram revistos, reelaborados e ressignificados para acompanhar as evoluções paradigmáticas, sociais e culturais.

Nota-se ainda, pelo relato da docente, que sua grande dificuldade se relaciona ao fato de o Programa Primeiras Letras “não trazer novidades para sua prática”, o que faz com que ela perca a motivação para participar dos encontros mensais de formação, mas como saber se, de fato, o Programa não traz novidades se ela mal participou das formações e não esteve em nenhum dos seminários do Programa?

Com o objetivo de entender um pouco mais as questões relacionadas à formação continuada mensal, perguntamos, então, às professoras:

b) As formações mensais (EFER) oferecidas pelo Programa Primeiras Letras contribuem para a sua formação docente? Elas são importantes para a sua prática pedagógica? Por quê?

E mais uma vez foi possível perceber diferentes perspectivas por parte das professoras no que se refere a esse aspecto. Observemos, então, suas respostas:

Apreciações das professoras A e B sobre o Programa Primeiras Letras

Professora A: As formações mensais contribuem sim para a minha formação docente. Eu considero que os momentos de formações são oportunidades de aprender e de trocar experiências e vivências

Professora B: As formações na EFER foi pra encontrar meus amigos [...] eu não posso chamar isso diferente do que o que eu assisti de formação não [...] Formação é aquilo que você vai para aprender e eu não aprendi! Não aprendi porque não era novidade! Era coisa que eu já sabia [...] houve uma época aqui na Prefeitura, que a gente tinha, realmente, CA-PA-CI-TA-ÇÃO, era o nome! Uma semana aqui no Centro Convenções, ou no antigo Centro de Treinamento. Era uma semana de estudos, uma semana que você levava alguma coisa que realmente ia te ajudar na sala de aula [...] Porque o Pró-letramento foi bom? No Pró-letramento você tinha o material impresso. Você estudava com os professores TO-DO-MÊS. Discutia-se, debatia-se, se discutia como é que ia se aplicar aquilo.

No que se refere à **professora A**, é possível perceber que a mesma discorre positivamente sobre as formações oferecidas pelo Programa Primeiras Letras; a docente percebe os momentos de formação como uma oportunidade para aprender, para trocar experiências e vivências com seus pares, uma vez que, segundo relatado nas minintrevistas, as formações mensais das professoras ocorrem periodicamente com os profissionais pertencentes ao mesmo grupo pedagógico, pois os professores são organizados em dias diferentes da semana de acordo com o ano de ciclo no qual atuam.

No que se refere à **professora B**, a mesma afirma não ter aprendido com as formações mensais das quais participou, pois as mesmas não trouxeram “novidades” à sua prática, e retoma, então, em seu relato, outras formações das quais participou em “outra época” onde “a gente tinha realmente CA-PA-CI-TA-ÇÃO”. Ao que parece, a crítica da docente reside basicamente no fato da formação não acrescentar “novidades” à sua prática docente, o que, nesse caso, se configura como um grande desafio, visto que a mesma conta com mais de quatro décadas de exercício do magistério, segundo relatado na entrevista inicial.

É importante contextualizar ainda que, no caso da **professora B**, existem alguns agravantes que talvez ajudem a entender suas ressalvas em relação ao Programa, como, por exemplo, o fato de que a mesma apenas assumiu a turma no segundo semestre do ano, mais exatamente no mês de agosto, e dessa forma não participou das formações ou socializações iniciais desenvolvidas ao longo de todo o primeiro semestre, o que pode ter contribuído para que a docente não usufruísse mais efetivamente das formações realizadas. Nesse contexto, também é importante destacar que no ano em que o Programa foi implementado na Rede e no ano seguinte (2021 e 2022), a professora encontrava-se lotada em turmas que não são do Ciclo de Alfabetização ou afastada para tratamento de saúde, de forma que, mesmo tendo uma vasta experiência em turmas do Ciclo de Alfabetização na Rede, não vivenciou, efetivamente, o processo de implantação do Programa.

Outra ação formativa importante prevista para acontecer em diferentes momentos ao longo do ano, dentro da estrutura do Programa Primeiras Letras são os Seminários de socialização de experiências, onde professores de toda a Rede Municipal podem socializar experiências pedagógicas vivenciadas em suas salas de aula através de projetos didáticos próprios ou projetos coletivos da Unidade de Ensino. Nesse processo, os relatos inscritos passam por um processo avaliativo por parte de uma comissão de avaliadores da Secretaria de Educação e, os mais significativos, são selecionados para socialização nos Seminários que acontecem em três momentos ao longo do ano.

Considerando a importância desse evento para a Rede, indagamos as docentes sobre suas impressões das mesmas também sobre os Seminários:

- c) Os Seminários de Socialização de Experiências, realizados no auditório da Faculdade Pernambucana de Saúde, oferecidas pelo Programa Primeiras Letras, contribuíram para a sua formação docente? Por quê?

A esses questionamentos, as professoras responderam:

Apreciações das professoras A e B sobre os seminários do Programa Primeiras Letras

Professora A: A escuta das experiências de outros professores é **sim válida, para mim**, pois nossa Rede é imensa e as realidades são diversas. **Esses Seminários são, na minha opinião, um momento de valorizar a prática docente.**

Professora B: Eu não posso responder essa pergunta porque eu não compareci aos seminários.

E, mais uma vez, é possível perceber diferentes e divergentes perspectivas por parte da **professora A** e da **professora B** no que se refere a esse aspecto dos Seminários de Socialização de Experiências. Enquanto a **professora A** atribui valor a esses momentos formativos, destacando os mesmos como oportunidade válida e significativa, e também como momento de valorização da prática docente, a **professora B** afirma não poder responder à pergunta uma vez que não participou dos Seminários ocorridos até então. A **professora A** faz ainda menção ao fato de que Recife é uma Rede ampla, com as mais diversas Unidades de Ensino, com diferentes realidades, contextos e vivências e talvez essa diversidade seja justamente o que torna o momento dos seminários uma experiência tão significativa, por apresentar uma pluralidade que se comunica com outras escolas, com outras realidades, trocando saberes, aprendendo sobre o outro e ampliando sua própria prática e seus saberes.

Considerando essa diversidade da Rede, que se especifica ainda mais na diversidade de cada turma, perguntamos então às docentes se percebiam contribuições do Programa que ajudassem a lidar com essa diversidade ou heterogeneidade em sala de aula:

- d) O Programa Primeiras Letras ajuda/facilita o trabalho com a heterogeneidade da turma? Como? De que forma?

Em resposta, as professoras consideraram que:

Apreciações das professoras A e B sobre como o Programa Primeiras Letras ajuda/facilita o trabalho com a heterogeneidade

Professora A: As sugestões propostas pelo Programa são muito válidas, e volto a afirmar que a realidade de sala aula é diversa e dinâmica. Penso que o Programa é sim válido, as formações mensais, as visitas das técnicas que nos acompanham, mas em alguns momentos acredito que poderiam dar uma contribuição maior, valorizar mais práticas docentes, propor

atividades, fichas e exercícios diferenciados dos que já são realizados e feitos em sala de aula.

Professora B: Não é que a socialização não seja proveitosa, elas são, mas veja bem, se eu já sei o que é um nível pré-silábico, ou como um aluno constrói um texto, em que isso vai me ajudar se eu rever? [...] As formações não me ajudaram em nada! [...] Em sala as atividades eram diferenciadas. Os meninos que não sabiam ler eu não poderia colocar uma atividade que eu iria botar pra um menino que sabe ler! Isso eu não poderia fazer, né? Então, as atividades eram diferentes! Buscando trabalhar o que eu trabalhava na leitura e eles iam pra casa. Eu trabalhava os padrões...dos padrões eu trabalhava as palavras... das palavras iniciava com frases quando ele alcançava já o início de leitura de frase.

A **professora A** destaca que as sugestões trazidas pelo Programa são válidas, e destaca novamente a importância das formações mensais e das visitas técnicas que oferecem um suporte ao docente, porém, ela reforça que em alguns momentos esse apoio poderia ser melhor, dar uma contribuição maior, valorizar através de propostas diferenciadas das que já são utilizadas em sala de aula.

A **professora B** destaca que as socializações vivenciadas nas formações têm o seu valor, e são proveitosas, mas retoma o princípio de que, no caso dela, as formações não ajudaram, pois não trouxeram novidades para a sua prática.

Finalmente, com o objetivo de investigar se as professoras percebem e como percebem os diferentes Programas de Alfabetização em vigor na Rede Municipal de Ensino do Recife, perguntamos às entrevistadas:

f) Atualmente existem três Programas de Alfabetização em execução simultânea na Rede Municipal: O Programa Primeiras Letras, próprio de Recife (ESFERA MUNICIPAL), o Programa Criança Alfabetizada (ESFERA ESTADUAL) e o Programa Tempo de Aprender (ESFERA NACIONAL). Quais as suas impressões sobre isso? Qual o impacto desses diferentes programas na prática docente diária? Isso ajuda ou atrapalha a prática docente? Por quê?

A respeito dos Programas, as professoras responderam:

Apreciações das professoras A e B sobre como o Programa Primeiras Letras ajuda/facilita o trabalho com a heterogeneidade

Professora A: A quantidade de Programas na minha opinião, algumas vezes, ao invés de contribuir podem confundir os estudantes e tirar um pouco a autonomia docente que é tão importante. Os programas podem ser os melhores, todavia é necessário um apoio efetivo da escola (gestão, coordenação), engajamento e valorização do professor e a participação e apoio das famílias contribuindo com os discentes para avanços em seu processo de aprendizagem.

Professora B: O Tempo de Aprender é um programa interessante, agora deveria ser no contra turno. Por quê? quando era no dia do programa, eu tinha que levar uma atividade que o aluno ficasse fazendo sem eu dar um conteúdo, porque eu teria boa parte da turma fora (da aula). Então, eu teria que dar uma pintura ou um recorte e colagem, que era justamente o tempo que ele ia fazer enquanto os coleguinhas estavam no programa. O Criança Alfabetizada, eu tive contato com o material dele, um material muito bom! Muito rico, por sinal. Não é um material safado, não é um papel safado, é um papel cartonado... de qualidade! Coisa boa! Eu aproveitei muito os livros (do Programa Criança Alfabetizada) até do primeiro ano que tinha lá (na escola) sobrando.

Em seus relatos, ambas as professoras apontam para reflexões importantes e necessárias que é preciso fazer quando se trata de entender a diversidade de programas de alfabetização em vigor, de forma simultânea, em uma mesma Rede de Ensino, quiçá em uma mesma sala de aula.

Não são poucos os professores que relatam sentirem-se “sufocados” pela quantidade de demandas, geradas a partir de tantos programas e projetos em funcionamento concomitantemente em suas salas de aula. Os docentes mal encontram tempo para colocar em prática seus próprios projetos, mal encontram espaço na agenda da semana para desenvolver atividades que planejaram fora desse ou daquele projeto da Rede. Com o currículo estrangulado, a autonomia pedagógica do professor entra em cheque e o mesmo, tal qual malabarista de circo, precisa aprender a equilibrar todos os “pratos” desse número circense e ainda mantê-los girando para que não caiam e quebrem-se todos.

Mas, como isso é possível? Como o professor consegue fazer com que tudo isso se harmonize em sala de aula e ainda consiga garantir a aprendizagem de todas as crianças? Não é fácil e envolve muitas varáveis, sobre algumas das quais iremos refletir.

O relato da **professora A** nos dá algumas dicas de por onde podemos começar. Ao afirmar que “a quantidade de Programas, na minha opinião, algumas vezes ao invés de contribuir podem confundir os estudantes e tirar um pouco a autonomia docente que é tão importante”, a professora revela um dos problemas mais graves na opinião de muitos professores e pesquisadores, pois, de fato, a quantidade de programas interfere diretamente na dinâmica da sala de aula, pois, via de regra, cada programa possui uma estrutura própria e diferente, demandando condições específicas que nem sempre se combinam e, dessa forma, modificam completamente a rotina escolar confundindo as crianças e comprometendo, em alguns casos, a autonomia do professor.

É por isso que a professora B sugere, em seu relato, que o Programa Tempo de Aprender funcione no contraturno, pois embora ele tenha produzido bons resultados, em sua avaliação geral, ele interfere diretamente na dinâmica de suas aulas, pois parte dos estudantes é retirada da aula e, o que ela vai fazer? Dar a mesma aula duas vezes para contemplar os dois grupos de estudantes? Essa é uma questão.

Outro aspecto envolve os recursos e materiais disponíveis em cada Programa. O Programa Criança Alfabetizada apresenta um material didático de melhor qualidade, que é elogiado pelas docentes e bastante explorado em sala de aula, inclusive por professores de outras turmas, além das turmas do Ciclo de Alfabetização, dada a versatilidade e riqueza da proposta dos Almanaque do Programa Criança Alfabetizada que se configura como um

material “aberto”, que pode ser explorado por professores de outras turmas. Os almanaques do Criança Alfabetizada dialogam com os Cadernos de Práticas do Programa Primeiras Letras, que referenciam o uso de diversas atividades do Almanaque como proposta complementar ao trabalho proposto em várias das Sequências de Atividades dos Cadernos; um trabalho integrado, onde dois programas de diferentes instâncias dialogam e complementam suas práticas.

Dessa forma, acreditamos que, neste caso, não se trata de uma “salada de programas e materiais”, mas de um trabalho de parceria, que se complementa e, dessa forma, acaba por tornar-se bastante produtivo, visto que ambos os programas dialogam em suas concepções e fundamentos e os materiais produzidos por um coadunam com os paradigmas do outro, possibilitando aos docentes exercer sua autonomia no uso de diferentes materiais sem que estes estejam necessariamente atrelados a um programa de formação estruturada.

Dando continuidade, a **professora A** relata ainda que “os programas podem ser os melhores, todavia é necessário um apoio efetivo da escola”; nesse sentido, destaca o papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica no apoio efetivo aos professores para que os mesmos consigam colocar em prática tantos programas, o que nem sempre acontece, por diferentes razões. A **professora A** reforça ainda a importância do “engajamento e valorização do professor”, pois se os professores não estiverem devidamente engajados, comprometidos, dispostos a fazer o seu melhor, se eles não planejam suas práticas, se não refletem sobre elas, nem analisam os impactos das ações propostas aos estudantes diariamente, de nada adiantará o melhor material, produzido com a melhor qualidade ou mesmo com o papel cartonado e a melhor impressão possível, pois sem a ação do professor a coordenar todo o processo a criança ficará à deriva nesse mar de projetos.

Por fim, mas não menos importante, a **professora A** também pontua outro fator importante para o sucesso dessa empreitada: “a participação e apoio das famílias contribuindo com os discentes para avanços em seu processo de aprendizagem”, pois sem a família, a escola sozinha pouco pode fazer, e vice-versa. Família e escola devem assumir um papel ativo na educação dos estudantes, cada uma precisa se colocar na condição de copartícipe nesse processo e assumir a parte que lhe cabe na educação, formação e ensino de cada criança.

4.4 Portifólio digital com coletânea de exemplos de boas práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização construídas a partir do Programa Primeiras Letras na rede municipal

Este mural virtual dinâmico e interativo é um produto educacional desenvolvido durante o curso de Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Federal de Pernambuco, pela cursista Andréa da Silva Araújo Santos, sob orientação da Profa. Dra. Magna do Carmo Silva, e integra a dissertação de mestrado intitulada “A contribuição do Programa Primeiras Letras para as práticas de leitura e de escrita nas turmas do ciclo de alfabetização”, a ser inserida, neste portifólio, após defesa e aprovação.

Este mural virtual foi criado para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia relacionados às Práticas de Leitura e de Escrita, compartilhando também práticas desenvolvidas em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas do Recife que integraram a pesquisa que deu origem a esse mural de boas práticas.

Este mural funciona como um portifólio digital que é um produto educacional capaz de reunir um acervo composto de diversos recursos (vídeos, fotos, textos, imagens, jogos, gráficos e muito mais) com foco em práticas de leitura e de escrita, configurando-se como um espaço com inúmeras possibilidades para que professores do Ciclo de Alfabetização possam construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua através de experiências diversificadas que evidenciam boas práticas desenvolvidas em sala de aula.

➤ O portifólio foi construído a partir dos seguintes eixos:

- **Procedimental** – Com base nas entrevistas realizadas e na observação da prática docente sendo realizada uma análise das narrativas obtidas, das gravações de aula, das atividades desenvolvidas e das estratégias empregadas a fim de catalogá-las, organizá-las e alocá-las no portifólio.
- **Pedagógico** – Onde os estudantes serão incentivados pelos professores a participar e interagir ativamente com o portifólio, experimentando alguns de seus recursos e a produção dele será feita pela pesquisadora.
- **Comunicacional** – O portifólio, atrativo, didático e acessível, traz em sua composição as produções dos estudantes, entre outros conteúdos. A ideia é apresentar um ambiente que estimule outros professores a produzirem essas e outras práticas em suas salas de aulas.

➤ Organização do Portifólio Digital:

O Portifólio Digital, intitulado “O Programa Primeiras Letras e a construção das Práticas de Leitura e de Escrita”, foi criado para atender a uma exigência do Mestrado Profissional em Educação Básica da UFPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Esse recurso foi construído na plataforma Padlet e funciona de maneira semelhante a um mural analógico, onde podemos afixar diferentes recursos físicos como cartazes, panfletos, fotografias, avisos etc. Porém, em um portifólio digital essa função é maximizada, visto que, como um mural virtual dinâmico e interativo, ele permite registrar, guardar e partilhar os mais diversos conteúdos multimídia, semelhante a uma tela em branco onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo).

Nosso Portifólio (em construção) foi estruturado com layout em formato de “mural”, onde estão distribuídas 15 abas que tratam de aspectos específicos relacionados às práticas de leitura e de escrita e ao Programa Primeiras Letras, a saber:

- **Aba 1 - Sobre o Portifólio:** é a Aba inicial e funciona como o “Home” do Portifólio esclarecendo informações sobre o mesmo como produto de uma pesquisa de mestrado, esclarecendo como se deu sua criação, quais os seus objetivos e apresentando um slide com alguns dos temas abordados ao longo do Portifólio para que os usuários possam entender o contexto deste ambiente virtual.
- **Aba 2 - Início de conversa:** nessa aba, situamos o usuário no objeto de nossa pesquisa (as práticas de leitura e de escrita), começando uma conversa sobre sua importância e reafirmando nossa opção por evidenciar as boas práticas em contraposição à “radiografia do caos” e apresentando um resumo sobre como o Programa Primeiras Letras organizou o material pedagógico de apoio que orienta as práticas de leitura e de escrita na RMER a partir das práticas de leitura e de escrita.
- **Aba 3 - Sujeitos do mesmo processo:** nessa aba são apresentados os principais sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem a fim de fomentar uma discussão sobre o papel de cada um e suas peculiaridades.
- **Aba 4 - Ambiente alfabetizador:** nessa aba é apresentado um importante conceito do processo de alfabetização e requisito básico das turmas do Ciclo de Alfabetização: o ambiente alfabetizador, e na sequência exploramos alguns recursos que não podem faltar nesse ambiente (combinados da turma, cartazes e textos diversos, cantinho da leitura, silabário, cartaz quantos somos? numerais etc.).

- Aba 5 - **Práticas de Leitura:** nessa aba tomamos como referencial a proposta apresentada no Caderno Práticas de Leitura da coleção de Cadernos Orientadores do PPL, que sugere várias atividades a serem realizadas a partir de três modalidades de leitura: leitura em voz alta, leitura autônoma e leitura compartilhada, e reunimos exemplos dessas vivências ao longo das observações de aula nas escolas participantes da pesquisa.
- Aba 6 - **Práticas de Escrita:** nessa aba tomamos como referencial a proposta apresentada no Caderno Práticas de Produção Textual da coleção de Cadernos Orientadores do PPL, que sugere várias atividades a serem realizadas a partir de três modalidades de escrita: produção escrita autônoma, produção escrita coletiva e produção escrita coletiva tendo o professor como escriba, e reunimos exemplos dessas vivências ao longo das observações de aula nas escolas participantes da pesquisa.
- Aba 7 - **Avaliação Diagnóstica:** nessa aba é apresentado outro importante conceito do processo de alfabetização e requisito básico das turmas do Ciclo de Alfabetização: a Avaliação Diagnóstica (AD). Esse instrumento, além de indispensável para o início do trabalho de planejamento do docente, é um recurso poderoso para identificar potencialidades e fragilidades de cada estudante e da turma como um todo, além de ser atualmente um instrumento institucionalizado na Rede, sendo executado ao longo do mês de fevereiro em todas as Unidades de Ensino.
- Aba 8 - **Alfabetização e Letramento:** nessa aba retomamos, através de diferentes recursos, dois conceitos basilares para as turmas do Ciclo de Alfabetização a fim de fomentar uma reflexão intensa sobre ambos, explorando as concepções prévias dos usuários da plataforma e possibilitando a consolidação desses conceitos.
- Aba 9 - **Dicas de Leitura:** essa aba pretende oferecer aos usuários algumas leituras básicas sobre temas fundamentais como alfabetização, letramento, sistema de escrita, psicogênese da Língua Escrita entre outros, deixando mais acessíveis os principais autores, aqueles que não podem faltar na mesinha de cabeceira de professores alfabetizadores.
- Aba 10 - **Jogos na Alfabetização:** nessa aba é apresentado outro importante conceito do processo de alfabetização e também requisito básico para professores que atuam em turmas do Ciclo de Alfabetização: os Jogos na alfabetização. Sabemos que os jogos são um dos recursos mais potencialmente amados pelas crianças, pois despertam o interesse, a criatividade, a imaginação e ainda possibilitam que elas aprendam brincando; mas, sem um direcionamento, esse recurso pode se tornar apenas um mero “passa tempo” pedagógico.

- Aba 11 - **Fases do Desenvolvimento Psicogenético:** nessa aba apresentamos outro importante conceito do processo de alfabetização e requisito básico das turmas do Ciclo de Alfabetização, visto que o desenvolvimento psicogenético é a base da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Conhecer suas minúcias é fundamental para o planejamento e desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita mais significativas.
- Aba 12 - **A Biblioteca Escolar e a formação do leitor:** a importância da biblioteca escolar para o desenvolvimento do hábito de leitura em crianças e adolescentes é imprescindível; assim, criamos essa aba para discutir as potencialidades desse espaço visto que ainda pouquíssimas escolas da Rede possuem esse equipamento funcionando como deveria, inclusive as duas escolas participantes da pesquisa.
- Aba 13 - **Alfabetizando com jogos online:** nessa aba retomamos os Jogos na alfabetização, porém na versão online. O objetivo é oportunizar uma reflexão e discussão sobre o fato de que a internet dispõe de milhares de jogos, mas sem um planejamento, sem a escolha do jogo atrelado a objetivos bem definidos. Essa atividade, assim como na modalidade física, pode se tornar um problema para a aprendizagem das crianças.
- Aba 14 - **Dicas Importantes:** a exemplo da aba Dicas de leitura, essa aba pretende oferecer aos usuários algumas leituras básicas sobre temas fundantes, mas sem o peso da densidade de um texto ou vídeo, por isso apresenta alguns “Flash cards” dicas ou recomendações que podem ajudar a deixar as práticas de leitura e de escrita ainda mais fascinantes para os estudantes.
- Aba 15 - **Esperamos que tenham gostado:** essa aba pretende deixar uma mensagem do tipo “Volte sempre!” e não de “Adeus”, para que o usuário possa voltar sempre que desejar e consultar os posts do Mural e quem sabe até interagir, contribuir, comentar as postagens.

O Portifólio está acessível através do link:

<https://padlet.com/andrea417077/o-programa-primeiras-letras-e-a-constru-o-das-pr-ticas-de-le-b0y7hwrcf0fh7tja>

The screenshot shows a digital mural titled "O Programa Primeiras Letras e a construção das Práticas de Leitura e de Escrita". The mural is a collage of various images and text panels. At the top, there are several tabs for different web pages, including WhatsApp, SIGA, SEGE, SEMIWEB, PNE, and Google Sheets. The main title is displayed in large, bold, black font. Below the title, there is a small portrait of a person and the text "Andréa da Silva Araújo + 1m". The mural is divided into several sections with labels: "Sobre o Portfólio", "Início de Conversa...", "Sujeitos do mesmo processo...", "Ambiente Alfabetizador", and "Prática de Leitura". Each section contains a different image or text panel. For example, the "Sobre o Portfólio" section shows a colorful illustration of children playing under a tree, with the text "O Portfólio... Produto de pesquisa científica". The "Prática de Leitura" section shows a classroom setting with children at desks, with the text "Leitura de Imagens_Nossa rua". The overall layout is a grid-based digital mural.



O Programa Primeiras Letras e a construção das Práticas de Leitura e de Escrita.

Este mural virtual é um produto desenvolvido durante o curso de Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da Profa. Dra. Magna do Carmo Silva.

Fases do Desenvolvimento Psicogenético

A Biblioteca Escolar e a formação do leitor

Alfabetizando com jogos on line

Dicas Importantes

Esperamos que tenham gostado

Fase silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro

Livros em movimento

Cinco estratégias que as escolas podem adotar para incentivar a leitura

Dicas importantes!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ratificando nosso posicionamento político como educadora e pesquisadora na área de alfabetização, corroborado por uma vivência de mais de três décadas envolvida com as práticas de leitura e de escrita, sobretudo em turmas do Ciclo de Alfabetização, reiteramos que pesquisar como as práticas de leitura e de escrita são desenvolvidas em sala de aula é fundamental para que as escolas possam descobrir, cada vez mais, estratégias e metodologias contextualizadas e significativas, contribuindo, assim, para a alfabetização dos estudantes. Assim, nesse trabalho, tivemos como objetivo geral analisar as orientações e práticas de leitura e de escrita no Programa Primeiras Letras para identificar a concepção de alfabetização e os princípios didáticos subjacentes a ele.

Nesse sentido, sem a pretensão de esgotar o tema objeto desse estudo, explicitaremos a seguir algumas considerações que fomos construindo, ao longo de cada capítulo, de acordo com cada evidência obtida quanto às práticas de leitura e de escrita, à luz da literatura revisada e das pesquisas sobre programas de alfabetização, sintetizando a análise dos resultados retornados. A fim de investigar quais os pressupostos teóricos que fundamentam tanto a Política de Ensino quanto os Cadernos do Programa Primeiras Letras, delimitamos quatro categorias de investigação principais que retornaram dados importantes para a pesquisa.

A análise dos resultados revelou, dentre outras informações, que, em relação aos pressupostos teóricos, no que se refere aos “Aspectos Gerais”, as orientações contidas nos Cadernos de Práticas do Programa Primeiras Letras estavam em consonância com as orientações presentes na Política de Ensino da Rede. Os dados retornados revelaram que não foram encontradas discordâncias teóricas entre os documentos, revelando assim que os mesmos partem de concepções semelhantes, dentre outras coisas, sobre a língua, sobre a alfabetização, sobre o papel dos sujeitos envolvidos no processo e sobre o trabalho com a heterogeneidade da turma, orientações pautadas na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo da Rede de Ensino de Recife.

No que se refere aos “Aspectos Específicos: Estratégias propostas para as práticas de leitura”, os dados retornados revelaram que, em ambos os documentos, as competências da leitura e compreensão de textos delimitam claramente conteúdos a serem trabalhados no 2º ano do Ensino Fundamental; sugerem com clareza o trabalho articulado com os gêneros discursivos; subsidiam a prática pedagógica de leitura a ser desenvolvida em sala de aula; trabalham com a reflexão acerca das especificidades dos elementos dos gêneros discursivos,

suas propriedades, finalidades e suportes; contemplam o desenvolvimento da leitura autônoma e suas diversas finalidades; oferecem orientações para o planejamento, pelo professor, da leitura e orientam sobre como o professor pode lidar com o “erro” em sala de aula.

No que se refere aos “Aspectos Específicos: Estratégias propostas para as práticas de produção textual”, os dados retornados revelaram que ambos os documentos contemplam um trabalho específico para a apropriação do SEA. As competências voltadas para o eixo da análise linguística e produção textual sugerem claramente o trabalho articulado com gêneros textuais, inclusive orientando critérios para a seleção dos gêneros escritos a serem trabalhados; trabalham com a reflexão acerca das especificidades dos elementos dos gêneros discursivos, suas propriedades, finalidades; delimitam com clareza os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula na produção textual, havendo especificidade e progressão dos conteúdos, e, finalmente, apresentando orientações para o que fazer com os resultados da produção textual e como usá-los no 2º ano do Ensino Fundamental.

No que se refere aos “Aspectos Específicos: Estratégias propostas para as práticas de linguagem (Construção do SEA)”, os dados retornados revelaram que os documentos analisados contemplam competências e conteúdos voltados ao eixo de ensino de Análise Linguística e que essas competências exploram de forma específica esses conteúdos possibilitando reflexões necessárias à apropriação da escrita alfabética.

A pesquisa também mapeou os princípios subjacentes às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas por professoras participantes do Programa Primeiras Letras, onde apresentamos o perfil geral das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental e introduzimos as primeiras discussões sobre a prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa, discutindo a rotina de ensino estabelecida em cada uma das turmas, para compreender como elas desenvolviam o trabalho docente, que estratégias e táticas utilizavam na construção das práticas de leitura e de escrita e como as utilizam.

Em linhas gerais, a análise comparativa entre as práticas das docentes participantes da pesquisa revelou aproximações e distanciamentos na construção das rotinas de cada professora, sobretudo nas metodologias desenvolvidas por cada uma. Enquanto a professora A demonstrou uma prática mais próxima às orientações e instruções do Programa Primeiras Letras, corroborando sua concepção sociointeracionista e desenvolvendo atividades de leitura e de escrita pautadas na reflexão sobre a língua, concebida como sistema notacional, e em contextos reais de uso da mesma, a professora B demonstrou uma prática distanciada das orientações do Programa, uma prática mais embasada em sua experiência profissional e, por vezes, fundamentada em métodos tradicionais de ensino, com foco na silabação e no uso de

textos cartilhados, demonstrando uma concepção de língua como código e completamente avessa às orientações do Programa Primeiras Letras que defende a concepção do alfabetizar letrando, corroborando Soares (2020).

Dessa forma, acreditamos que essa divergência nas práticas analisadas tenha se dado porque, embora as orientações do Programa Primeiras Letras sejam as mesmas para todas as professoras de todas as turmas da Rede, o professor tem autonomia na transposição didática dessas orientações para a sala de aula, e dessa forma acabam por ratificar Tardif (2013), que afirma que os saberes docentes são o somatório de tudo o que o professor aprendeu ao longo da vida, o que aprendeu na academia, juntamente com o que aprendeu ao longo dos anos em sua prática, com o que aprendeu a partir da troca de experiências com seus colegas, com o que ele aprendeu nos documentos oficiais como a Política de Ensino da Rede, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares. Assim, seus saberes são os constructos de uma vida, pautados em suas experiências e vivências ao longo dos anos.

Quanto aos saberes docentes, podemos afirmar ainda que o professor constrói seus saberes adaptando-os ao longo de sua carreira, e, mais especificamente, que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho, ou seja, aprende a ensinar ensinando. Ao longo dos anos, ele interioriza regras de ação, estratégias e modos de agir que se tornam parte de sua consciência prática, adquirindo assim, segundo Tardif (2013, p. 51), uma *expertise* própria, fundamentada em suas vivências e experiências em sala de aula, que lhe outorgam autoridade em sua prática diária. O autor define o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais.

Compreendendo que ao planejar suas aulas, o professor mobiliza saberes que construiu ao longo de uma vida inteira, segundo Tardif et al. (1991), defendemos que ao construírem suas práticas diárias, os professores utilizam “conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais”, e, dessa forma, suas técnicas e estratégias não estão apoiadas apenas nos saberes da Academia ou mesmo em metodologias específicas adotadas por este ou aquele Projeto ou Programa, mas, sobretudo, nos saberes cotidianos, nos conhecimentos comuns que vai construindo ao longo de sua vida.

E assim, corroborando Tardif (2013, p. 15), acreditamos que professores não são como “bonecos de ventríloquo” condenados a meros aplicadores de saberes produzidos por terceiros, tão pouco podem ser considerados como brinquedos inconscientes no jogo das forças sociais que determinam o seu agir. Defendemos que professores são sujeitos de sua ação, dotados de subjetividade e que assumem sua prática a partir dos significados que eles mesmos lhe dão.

Cada professor possui conhecimentos e um saber-fazer advindos de sua própria docência e com os quais ele a estrutura e a orienta diariamente; dessa forma, constrói sua prática de forma única e independente, com a autonomia de sujeito competente que detém saberes específicos ao seu trabalho.

Dito isto, compreendemos que, para além das orientações provenientes dos diferentes programas e projetos de alfabetização, existe a autonomia do professor para construir sua prática a partir dos saberes por ele construídos ao longo de sua carreira, saberes que lhe permitem adaptar, ajustar, adequar normas e procedimentos da melhor forma possível, considerando o contexto no qual está inserido e os diferentes sujeitos que nele interagem.

Nossa pesquisa promoveu, ainda, uma reflexão a partir das apreciações das professoras sobre as contribuições do Programa Primeiras Letras acerca da construção de práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização a fim de identificar o que as professoras pensam sobre o Programa e quais as suas contribuições para a fabricação das práticas de alfabetização de leitura e de escrita.

O relato das professoras revelou perspectivas diferentes a respeito do Programa e sobre suas contribuições para a prática de cada docente envolvida na pesquisa. A **professora A** relatou uma contribuição significativa do Programa para sua prática docente, demonstrando, inclusive, em seu relato, domínio de aspectos fundamentais da estrutura do Programa como, por exemplo, a formação continuada mensal realizada com todos os professores do Ciclo de Alfabetização e ainda outra ação do Programa que diz respeito ao acompanhamento técnico realizado mensalmente na escola, por uma técnica da equipe de formação específica do Programa que monitora e assessora professores do Ciclo de Alfabetização no desenvolvimento das práticas em sala de aula, e finaliza seu relato afirmando que o Programa oportunizou conhecer novas propostas de trabalho pedagógico, bem como ampliar seus conhecimentos prévios, construídos a partir de suas práticas e de sua formação como docente e assim adquirir novos conhecimentos. No que se refere à **professora B**, seu relato revelou que, para ela, o Programa não agregou saberes à sua prática docente e reforçou que o trabalho desenvolvido pela mesma, ao longo do ano de 2023, baseou-se em sua experiência como docente. Embora a professora tenha atendido a todos os critérios de inclusão para participação no estudo, no decorrer na pesquisa identificamos que a mesma não acompanhou o processo de implantação do Programa Primeiras Letras na Rede, pois no período de sua implementação a professora esteve afastada por problemas de saúde. Nesse processo, identificamos ainda que a professora B apenas iniciou os trabalhos com a turma no segundo semestre, e que ao longo de todo o primeiro semestre esses estudantes estavam

acompanhados por outra professora, que também contribuiu para o desempenho final da turma.

A **professora A** destacou, ainda, que as sugestões trazidas pelo Programa são válidas, e reforçou novamente a importância das formações mensais e das visitas técnicas que ofereceram um suporte à docente; porém, ela reforçou que em alguns momentos esse apoio poderia ter sido melhor, dando uma contribuição maior, valorizando através de propostas diferenciadas daquelas que as professoras já utilizam em sala de aula. A **professora B**, em contrapartida, destacou que as socializações vivenciadas nas formações têm o seu valor, e são proveitosas, mas retoma o princípio de que, no caso dela, as formações não a ajudaram, pois não trouxeram novidades para a sua prática.

É importante contextualizar ainda que, no caso da **professora B**, existem alguns agravantes que talvez ajudem a entender suas ressalvas em relação ao Programa, como o fato de que a mesma apenas assumiu a turma no segundo semestre do ano, mais exatamente no mês de agosto, e dessa forma não participou das formações ou socializações iniciais desenvolvidas pelo Programa ao longo de todo o primeiro semestre, o que pode ter contribuído para que a docente não usufruísse mais efetivamente das formações realizadas. Nesse contexto, também é importante destacar que no ano em que o Programa foi implementado na Rede e no ano seguinte (2021 e 2022), a professora não estava lotada em turmas do Ciclo de Alfabetização ou estava afastada para tratamento de saúde, de forma que a docente, mesmo tendo uma vasta experiência em turmas do Ciclo de Alfabetização na Rede, não vivenciou, efetivamente, o processo de implantação do Programa na Rede.

Em relação aos avanços na aprendizagem dos estudantes, destacamos que a **professora A** percebeu e descreveu claramente **avanços significativos** na aprendizagem de sua turma, descrevendo inclusive diversas estratégias e recursos utilizados em sala, que ela denomina de “fatores”, os quais contribuíram para os avanços na aprendizagem das crianças de sua turma no processo de apropriação da leitura e da escrita. A **professora B** também finaliza sua fala relatando que “muitos (estudantes) saíram lendo bem mesmo, já quase produzindo textos longos”, embora também reporte casos em que os avanços não foram tão significativos, listando alguns dos aspectos que, em sua opinião, contribuíram para isso, como a falta de uma participação mais ativa por parte de algumas famílias na vida escolar das crianças, as ausências nas aulas e as tarefas que muitas vezes nem eram respondidas pelas crianças. Outro fator a se considerar neste caso é o fato de a professora não ter iniciado o ano letivo com a turma, o que indica uma ruptura no trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do processo com a turma.

Outra característica importante diz respeito ao trabalho progressivo e contínuo desenvolvido pelas docentes com os estudantes quando afirmam que as mudanças foram acontecendo “com o passar do tempo” e a partir de um trabalho diário envolvendo práticas de leitura e de escrita, para, finalmente, as professoras relatarem avanços significativos observados na aprendizagem da turma como resultado do processo.

Um outro ponto que destacamos é que no que se refere à parceria entre as escolas com **melhores e menores resultados**, estabelecida no artigo 12 da Lei Municipal nº 18.965, de 26 de julho de 2022, lei que instituiu o Programa Primeiras Letras, que determinava que “as escolas premiadas trabalhassem em parceria e para isso deveriam desenvolver ações de cooperação técnico pedagógica entre si, por um período de dois anos, com o objetivo de manter ou melhorar os resultados de aprendizagem de seus estudantes”, essa não aconteceu ao longo do ano de 2023. Segundo informação da Gerência do Programa de Alfabetização, o processo não foi iniciado naquele ano porque apenas agora, em 2024, foi autorizada a utilização do recurso, uma vez que somente no fim de 2023 foi publicado o decreto que regulamenta o uso do recurso. Nesse sentido, redimensionamos o foco da pesquisa analisando aproximações e distanciamentos das práticas investigadas com as orientações do Programa Primeiras Letras. Segundo informações da Gerência do Programa de Alfabetização, as escolas contempladas com a bonificação relativa a 2022 iniciaram o processo de parceria para desenvolver ações de cooperação técnico-pedagógica entre si, por um período de dois anos, a partir de fevereiro de 2024.

Por fim, apresentamos, como produto desse estudo um mural virtual dinâmico e interativo, denominado Portifólio Digital, que foi elaborado para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia, reunindo uma seleção de exemplos de práticas de leitura e de escrita significativas desenvolvidas nas turmas do 2º ano do Ciclo de Alfabetização de duas escolas participantes da pesquisa e construídas a partir do Programa Primeiras Letras na Rede Municipal de Ensino do Recife.

Tendo em vista a limitação de nossa pesquisa, faltou-nos aprofundar o estudo considerando os resultados a partir da troca de experiências entre as escolas parceiras: quais seriam os resultados no desempenho escolar dos estudantes se as escolas pudessem ter colocado em prática as ações de cooperação técnico-pedagógica entre si? Com a publicação do decreto que regulamentou o uso dos recursos destinados à premiação das escolas somente acontecendo no final de 2023, as escolas apenas puderam dar início a esse processo em 2024. Dessa forma, propomos que novas pesquisas sejam feitas, analisando conjuntamente esse

processo, bem como as etapas de implementação dessa “cooperação técnico-pedagógica” e os impactos produzidos por essa ação do Programa na aprendizagem dos estudantes.

Acreditamos que nossa pesquisa contribuiu para: discutirmos sobre a necessidade de implantação de políticas públicas comprometidas com a educação pública de qualidade, sabendo que essas precisam existir de forma contínua e planejada para atingirem seus objetivos de forma mais eficiente; refletirmos sobre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em nossas salas de aula, buscando formas de melhorá-las, tornando-as mais significativas; fomentar o debate sobre as práticas de leitura e de escrita, promovendo a socialização de experiências e vivências através do espaço virtual criado como produto desse trabalho.

Assim, o tema em foco reveste-se de especial relevância, uma vez que ainda não existem estudos publicados que tenham se debruçado sobre o atual Programa de Alfabetização do Recife, o Programa Primeiras Letras, e, frente às diferentes concepções sobre alfabetização é necessário investigar como, no cotidiano das escolas, é debatido o lugar que o trabalho com leitura e produção de textos ocupa no tempo pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Edijane Pereira de. **A fabricação das práticas de ensino na alfabetização e o uso dos recursos didáticos**: Rotina, atividades, planejamento e princípios norteadores. 2017. 236p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: Reinscrição e avaliação de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.
- BRASIL. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 21.02.2020, Edição 37, seção 1, p. 69, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ciclo de alfabetização deve prosseguir sem interrupção**. MEC – Assessoria da Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/211-noticias/218175739/16166-ciclo-de-alfabetizacao-deve-prosseguir-sem-interrupcao>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **MEC reforça a importância da alfabetização para o desenvolvimento do país**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/ultimas-noticias/314-mec-reforca-a-importancia-da-alfabetizacao-para-o-desenvolvimento-do-pais>. Acesso em: 06 out. 2022.
- CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 1**: Arte de Fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L. N. *et al.* (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 9-28.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática**. Palestra apresentada na V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita. São Paulo, 2010.

CRUZ, M. C. S. Currículo no Ciclo da Alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 02: unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

CRUZ, M. C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012b.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/r9WxgNdxFvRLXYfbxCLyF5G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2022.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e metodologias de alfabetização. In: **Glossário Ceale*** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodos-e-metodologias-de-alfabetizacao>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HERMANN, Nadja. Ética. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 1. Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. – Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. recurso online. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/eticaANPED.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 160-189, jan./abr. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACÊDO, Stephanie. **Políticas Públicas**: o que são e para que existem. Aracaju: Rede Alese, 2018. Disponível em: <https://al.se.leg.br/politicas-publicas-o-que-sao-e-para-que-existent/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Práticas sistemáticas significativas**: conceituação e implicações SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Alfabetização e Prática Pedagógica**: trajetórias & vivências. Curitiba: CRV, 2021.

MAINARDES, Jefferson; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. P. 34-45 Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-isbn_final.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

MAINARDES, Jefferson; SILVA, Magna do Carmo; CARTAXO, Simone Regina Manosso; SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. **Práxis Educativa**, São Paulo, 2020. 352 p., [S. l.], v. 15, p. 1-6, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16890.097. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16890>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATHEMA. **Mathema, Formação e Pesquisa**. 2024 Página inicial: Publicações. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C7oyBvDMV6B/?img_index=1. Acesso em: 10 jun. 2024.

MATURANO, Ana Lúcia. **As aventuras de um pirata**. Ilustrações J. Luiz Padilha. Recife: Prazer de Ler, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p. ISBN: 8532611451.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos**. XIII ENDIPE-SIMPÓSIO “OS DISCURSOS E AS NARRATIVAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS. *Anais...* 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a.

MORAIS, Artur Gomes de. **Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2012b, vol.17, n.51, pp.551-572. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v17n51/v17n51a04.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil (conferência de abertura - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB)**. In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. v. 1. p. 1-14.

MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n. 44, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 nov. 2022.

NADALIM, Carlos Francisco de Paula (coord.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC**. Editado por Rui A. Alves; Isabel Leite. Brasília: Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021. 557p.

NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do. **A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no Estado de Pernambuco**. 2015. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PERNAMBUCO. **Curriculo de Pernambuco**: Ensino Fundamental/Área: Linguagens. Secretaria de Educação e Esportes. Recife: A secretaria, 2019a. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Linguagens.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2023.

QEDU. **Recife**: Censo Escolar - QEDU: Use dados. Transforme a educação. Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/2611606-recife/censo-escolar>. Acesso em: 28 fev. 2023.

RECIFE. Rede municipal de ensino do Recife tem maior crescimento da história do Saepe. Prefeitura do Recife, 2016. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/06/04/2016/rede-municipal-de-ensino-do-recife-tem-maior-crescimento-da-historia-do-saepe>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RECIFE. PROLER: Objetivos e metodologia. Recife, 2018. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/todos-documentos>. Acesso em: 14 jan. 2023.

RECIFE. Decreto nº 32.761 de 14 de agosto de 2019. Cria o Programa de Letramento do Recife - PROLER.

RECIFE. Política de Ensino da Rede Municipal do Recife. Coordenação: Alexsandra Felix de Lima Sousa, Jacira L'Amour Barreto de Barros, Nyrluce Marília Alves da Silva. 2. ed. rev. e atual. v. 6. Recife: Secretaria de Educação, 2021.

RECIFE. Secretaria de Educação do Recife lança Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAERE). Prefeitura do Recife, 2022. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/secretaria-de-educa-o-do-recife-lan-sistema-de-avalia-o-da-educa-o-b-sica-saere>

RECIFE. Secretaria de Educação. Ofício Circular nº 012/2022 – GESTOREMREDE/SEDUC. Orientações Pedagógicas para o Início do Ano Letivo 2022. Gestor em rede, Recife, PE, 1 fev. 2022. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/gestor-em-rede?page=33>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ROCHA, Carlos. O significado da expressão boas práticas. 23 de janeiro de 2017. In: Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-significado-das-expressao-boas-praticas/34193>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANTOS, Julane Queiroz Costa et al. Uso da imagem como estratégia metodológica para alfabetização no ensino fundamental: passeando no estado do conhecimento. **Anais VIII CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88548>>. Acesso em: 24 mar. 2024 16:24

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, no. 1, p. 1-15, Jul. 2009.

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, Dayane Marques da. **Concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do Ensino**

Fundamental e políticas de alfabetização. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, Magna do Carmo. Novas perspectivas para o processo de alfabetização: reflexões a partir das contribuições recentes de Magda Soares e do Projeto Alfaletrar. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 894–927, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12396>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SILVA, Magna do Carmo. Alfabetização, progressão e avaliação: reflexões sobre as aprendizagens da criança. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-18, e8828, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8828>.

SILVA, Maria Daniela da. **A base nacional comum curricular, a política nacional de alfabetização e o programa Tempo de Aprender**: concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil**: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, p. 81 - 113.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: um contraponto a muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 25, p. 5 – 17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG, 2005. E-book. 64 p. (Alfabetização e Letramento). ISBN 8599372041

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Guida Scarlath Ranaira Bonfim de et al. O erro no processo de construção da aprendizagem. **Anais IV FIPED...** Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/247>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SOUZA, Maria José Francisco de; SOUTO, Kely Cristina Nogueira. Rotinas na alfabetização. In: **Glossário Ceale*** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita: Termos de Alfabetização,

Leitura e Escrita para Educadores. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/rotinas-na-alfabetizacao>. Acesso em: 20 fev. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice et alii. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º 4, p.215 - 233, 1991.

VERONESE, Isabele; MEDEIROS, Joyce Kissmann. **Práticas de Leituras**: Ensino Fundamental - Anos Iniciais - 1º e 2º ano. Recife: Secretaria de Educação, 2022a.

VERONESE, Isabele; MEDEIROS, Joyce Kissmann. **Práticas de Linguagem - Construção do sistema de escrita alfabetérica**: Ensino Fundamental - Anos Iniciais - 1º e 2º ano. Recife: Secretaria de Educação, 2022b.

VERONESE, Isabele; MEDEIROS, Joyce Kissmann. **Práticas de Produção Textual**: Ensino Fundamental - Anos Iniciais - 1º e 2º ano. Recife: Secretaria de Educação, 2022c.

VIÉDES, S. C. A.; SOUSA, S. N.; ARANDA, M. A. de M. A concepção de alfabetização em programas federais: tensões e (in)certezas da Política Nacional de Alfabetização (2016-2019). **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 8, p. 20-35, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol4n8.6357>

VILLELA DE OLIVEIRA, Marília. Formação continuada de professores alfabetizadores: o Pnaic e seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 8, 2019. DOI: 10.47249/rba.2018.v1.302. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/302>. Acesso em: 06 maio 2024.

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA



DECLARAÇÃO

DECLARO, para os devidos fins, que **ANDRÉA DA SILVA ARAÚJO**, no dia 16 de maio de 2023 submeteu projeto intitulado “**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NAS TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**” a exame de Qualificação, tendo sido **APROVADA** por Banca Avaliadora composta pelas Professoras: **Magna do Carmo Silva (orientadora), Telma Ferraz Leal, Leila Nascimento da Silva.**

Documento assinado digitalmente

gov.br RAAB ALBUQUERQUE DOS SANTOS GOMES
Data: 26/05/2023 16:02:01-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Raab Albuquerque dos Santos Gomes
Secretaria MPEB
SIAPE 2088702

ANEXO B

**CENTRO ACADÊMICO DE
VITÓRIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PERNAMBUCO -
CAV/UFPE**



Continuação do Parecer: 6.527.347

desenvolvidas em turmas do 2º ano e aos estudantes, a oportunidade de vivenciar atividades diversificadas de leitura e produção escrita em sala de aula. Indiretamente, os participantes estarão contribuindo com os estudos sobre alfabetização em nossa cidade e ajudando a ampliar conhecimentos significativos para o combate ao analfabetismo. A pesquisadora deixará claro que embora não haja benefícios diretos para os voluntários, sua participação na pesquisa proporcionará a produção do conhecimento sobre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no âmbito do Programa Primeiras Letras

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto sem pendências e sem inadéquações

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2214521.pdf	10/11/2023 20:45:25		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS_ANDREA_ARAUJO.pdf	10/11/2023 20:44:17	ANDREA DA SILVA ARAUJO SANTOS	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_DE_USO_IMAGEM_DEPOIMENTO_ANDREA_ARAUJO.pdf	10/11/2023 20:41:44	ANDREA DA SILVA ARAUJO SANTOS	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_CEP_CAV_ANDREA_ARAUJO_corrigido.pdf	10/11/2023 20:38:03	ANDREA DA SILVA ARAUJO SANTOS	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_ANDREA_ARAUJO_corrigida.pdf	10/11/2023 20:34:12	ANDREA DA SILVA ARAUJO SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_ANDREA_ARAUJO_corrigido.pdf	10/11/2023 20:31:17	ANDREA DA SILVA ARAUJO SANTOS	Aceito

Endereço: Rua Dr. João Moura, 92 Bela Vista

Bairro: Matriz

CEP: 55.612-440

UF: PE

Município: VITORIA DE SANTO ANTAO

Telefone: (81)3114-4152

E-mail: cep.cav@ufpe.br

**CENTRO ACADÊMICO DE
VITÓRIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PERNAMBUCO -
CAV/UFPE**



Continuação do Parecer: 6.527.347

Investigador	PROJETO_ANDREA_ARAUJO_corrigido.pdf	10/11/2023 20:31:17	ANDREA DA SILVA ARAUJO SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ESTUDANTE_MENOR_corrigido.pdf	10/11/2023 20:29:38	ANDREA DA SILVA ARAUJO SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_RESPONSAVEIS_corrigido.pdf	10/11/2023 20:29:13	ANDREA DA SILVA ARAUJO SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORAS_corrigido.pdf	10/11/2023 20:28:45	ANDREA DA SILVA ARAUJO SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ANDREA_ARAUJO_VIVIANE_corrigida.pdf	10/11/2023 20:16:15	ANDREA DA SILVA ARAUJO SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_Vinculo_Andrea_Araujo.pdf	15/09/2023 20:36:38	ANDREA DA SILVA ARAUJO SANTOS	Aceito
Outros	CURRICULO_MAGNA_SILVA.pdf	15/09/2023 20:25:53	ANDREA DA SILVA ARAUJO SANTOS	Aceito
Outros	CURRICULO_ANDREA_ARAUJO.pdf	15/09/2023 20:24:36	ANDREA DA SILVA ARAUJO SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA DE SANTO ANTÃO, 23 de Novembro de 2023

Assinado por:
Zailde Carvalho dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Dr. João Moura, 92 Bela Vista	CEP: 55.612-440
Bairro: Matriz	
UF: PE	Município: VITORIA DE SANTO ANTÃO
Telefone: (81)3114-4152	E-mail: cep.cav@ufpe.br

ANEXO C

Prefeitura da Cidade do Recife
 Secretaria de Educação
 Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica



CARTA DE ANUÊNCIA N° 87 /2023

Declaramos, para os devidos fins, que aceitamos a pesquisa de **Andréa da Silva Araújo Santos**, matriculada no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. O Projeto intitulado “**A contribuição do Programa Primeiras Letras para as práticas de leitura e de escrita nas turmas do Ciclo de Alfabetização**” está sob orientação da Profª. Drª Magna do Carmo Silva, docente da UFPE.

O objetivo da pesquisa é analisar as orientações e práticas de leitura e escrita no Programa Primeiras Letras para identificar a concepção de alfabetização e os princípios didáticos subjacentes a ele, nas turmas do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino do Recife.

A coleta de dados acontecerá por meio de análise documental; através de entrevista semiestruturada e de minientrevista, aplicadas aos professores regentes, e através de observações semanais nas turmas participantes da pesquisa. A abordagem qualitativa considerará o objetivo de pesquisa e sua relação com o produto educacional a ser construído, e, assim, será realizada em duas turmas do 2º ano do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental, em duas das escolas da RMER, sendo uma turma de uma escola que apresentou melhores resultados em avaliações externas e uma turma de uma escola parceira que apresentou menores resultados e que é acompanhada por aquela.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos de utilização da análise de dados coletados através das observações e entrevistas pela pesquisadora **Andréa da Silva Araújo Santos**, de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS/CONEP no. 466/2012 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br> e <https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), comprometendo-se a utilizar os dados da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Recife, 23 de agosto de 2023

Documento assinado digitalmente
 ANA VALÉRIA DE AGUIAR
 Data: 23/08/2023 15:39:43-0300
 Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Ana Valéria de Aguiar
 Gerente do Programa de Alfabetização Secretaria
 Executiva de Gestão Pedagógica Secretaria de Educação
 do Recife

Prefeitura do Recife
 Av. Cais do Apolo, 925, Bairro do Recife/Recife-PE | CEP: 50.030-230
www.recife.pe.gov.br

Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica
 Fone: 3355.5965

APÊNDICE A



Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Básica
Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) _____ para participar da pesquisa A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NAS TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa da Silva Araújo, residente à Rua Custódia, 324 - Coqueiral/ CEP50.791-110, telefone (81) 9 91188120/ e-mail: andrea.asa@ufpe.br e está sob a orientação da Professora Doutora Magna do Carmo Silva - Telefone (81) 9 8793-5289 - E-mail: magna.silva@ufpe.br

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:**

Essa pesquisa tem como objetivo analisar as orientações e as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, no âmbito do Programa Primeiras Letras a fim de identificar a concepção de alfabetização e os princípios didáticos contidos nesse Programa. Para isso, a pesquisadora se propõe a observar e analisar práticas sistemáticas desenvolvidas em duas turmas de escolas da Rede Municipal do Recife, sendo uma com melhores resultados no índice de Alfabetização, expressos pelos Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE_2022, e outra com menores resultados nesse mesmo índice; a pesquisa pretende observar as intervenções realizadas pelas docentes e o uso de recursos didáticos no desenvolvimento de práticas sistemáticas de ensino da leitura e da escrita em ambas as turmas. Como instrumentos para a construção dos dados, utilizaremos a análise documental, a entrevista (com aproximadamente 1 hora de duração) e minintrevistas com as professoras das turmas, além da observação semanal das aulas nas turmas participantes da pesquisa, onde cada observação terá duração de 4 horas e 30 minutos, conforme horário oficial da Rede, especificamente nas aulas envolvendo as práticas de leitura e escrita, a fim de identificar, dentre outras coisas, táticas e estratégias empregadas pelos docentes que sejam capazes de motivar os estudantes, despertar sua atenção, interesse e criatividade, e, posteriormente, organizar essas práticas em um portfólio digital, disponível na internet, com o auxílio da ferramenta Padlet.

➤ **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa.**

Serão realizadas 10 (dez) observações em cada uma das turmas participantes da pesquisa após a aprovação do projeto pelo CEP/CAV, nos meses de novembro e dezembro, e as observações das aulas serão gravadas e registradas em um Diário de Campo, o qual registrará o material produzido e, também, as impressões e observações sobre cada aula, reunindo exemplos de boas práticas de leitura e escrita a partir das observações realizadas pela pesquisadora ao longo da pesquisa.

➤ **RISCOS diretos:**

A entrevista com as professoras e as observações das aulas, acontecerão presencialmente e serão gravadas, e poderão trazer algum desconforto aos participantes, por exemplo, ao responder a entrevista ou ao ser observado por uma pessoa externa, mas, a fim de evitar que os participantes possam se sentir constrangidos ou desconfortáveis, procuraremos minimizar os riscos em potencial mantendo um ambiente leve e respeitoso para que se sintam à vontade em participar da pesquisa. Ficará assegurado aos participantes o direito de não responder a qualquer pergunta, de interromper a entrevista e de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

➤ **BENEFÍCIOS diretos e indiretos:**

A pesquisa proporcionará aos professores participantes na pesquisa a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em turmas do 2º ano e aos estudantes, a oportunidade de vivenciar atividades diversificadas de leitura e produção escrita em sala de aula. Indiretamente, os participantes estarão contribuindo com os estudos sobre alfabetização em nossa cidade e ajudando a ampliar conhecimentos significativos para o combate ao analfabetismo. A pesquisadora deixará claro que embora não haja benefícios diretos para os voluntários, sua participação na pesquisa proporcionará a produção do conhecimento sobre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no âmbito do Programa Primeiras Letras.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, como fotos, entrevistas, filmagens e gravações produzidas por meio de gravadores, serão salvos e armazenados em dispositivo eletrônico (HD externo) pessoal e, juntamente com os documentos escaneados (análise de documentos, transcrições, termos, anuências, consentimentos), ficarão sob a

responsabilidade da pesquisadora Andréa da Silva Araújo, residente à Rua Custódia, 324 - Coqueiral/CEP50.791-110, pelo período de no mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago, ou a seus pais ou responsáveis legais, e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Ao final, serão disponibilizados os dados e resultados da pesquisa para socialização com a comunidade escolar sendo disponibilizada uma cópia da pesquisa para cada uma das escolas participantes do estudo.

O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP é uma instância colegiada da Universidade Federal de Pernambuco, de natureza consultiva, deliberativa, educativa, autônoma, para emissão de pareceres sobre protocolos de pesquisas, vinculada a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP e tem por finalidade o acompanhamento das pesquisas envolvendo seres humanos, preservando os aspectos éticos primariamente em defesa da integridade e dignidade dos sujeitos da pesquisa, individual ou coletivamente considerados, levando-se em conta o pluralismo moral da sociedade brasileira.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos CEP/CAV no endereço: **(Rua Dr. João Moura, 92 Bela Vista, Vitória de Santo Antão-PE, CEP: 55.612-440, Tel.: (81) 3114-4152- e-mail: cep.cav@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NAS TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____
Assinatura do participante: _____

Impressão
digital
(opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____	Nome: _____
Assinatura: _____	Assinatura: _____

APÊNDICE B



Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Básica
Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o menor _____ para participar da pesquisa A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NAS TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa da Silva Araújo, residente à Rua Custódia, 324 - Coqueiral/ CEP50.791-110, telefone (81) 9 91188120/ e-mail: andrea.asa@ufpe.br e está sob a orientação da Professora Doutora Magna do Carmo Silva - Telefone (81) 9 8793-5289 - E-mail: magna.silva@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:**

Essa pesquisa tem como objetivo analisar as orientações e as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, no âmbito do Programa Primeiras Letras a fim de identificar a concepção de alfabetização e os princípios didáticos contidos nesse Programa. Para isso, a pesquisadora se propõe a observar e analisar práticas sistemáticas desenvolvidas em duas turmas de escolas da Rede Municipal do Recife, sendo uma com melhores resultados no índice de Alfabetização, expressos pelos Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE_2022, e outra com menores resultados nesse mesmo índice; a pesquisa pretende observar as intervenções realizadas pelas docentes e o uso de recursos didáticos no desenvolvimento de práticas sistemáticas de ensino da leitura e da escrita em ambas as turmas. Como instrumentos para a construção dos dados, utilizaremos a análise documental, a entrevista (com aproximadamente 1 hora de duração) e minientrevistas com as professoras das turmas, além da observação semanal das aulas nas turmas participantes da pesquisa, onde cada observação terá duração de 4 horas e 30 minutos, conforme horário oficial da Rede, especificamente nas aulas envolvendo as práticas de leitura e escrita, a fim de identificar, dentre outras coisas, táticas e estratégias empregadas pelos docentes que sejam capazes de motivar os estudantes, despertar sua atenção, interesse e criatividade, e, posteriormente, organizar essas práticas em um portfólio digital, disponível na internet, com o auxílio da ferramenta Padlet

➤ **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa.** Serão realizadas 10 (dez) observações em cada uma das turmas participantes da pesquisa após a aprovação do projeto pelo CEP/CAV, nos meses de novembro e dezembro, e as observações das aulas serão gravadas e registradas em um Diário de Campo, o qual registrará o material produzido e, também, as impressões e observações sobre cada aula, reunindo exemplos de boas práticas de leitura e escrita a partir das observações realizadas pela pesquisadora ao longo da pesquisa.

➤ **RISCOS diretos:** A entrevista com as professoras e as observações das aulas, acontecerão presencialmente e serão gravadas, e poderão trazer algum desconforto aos participantes, por exemplo, ao responder a entrevista ou ao ser observado por uma pessoa externa, mas, a fim de evitar que os participantes possam se sentir constrangidos ou desconfortáveis, procuraremos minimizar os riscos em potencial mantendo um ambiente leve e respeitoso para que se sintam à vontade em participar da pesquisa. Ficará assegurado aos participantes o direito de não responder a qualquer pergunta, de interromper a entrevista e de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

➤ **BENEFÍCIOS diretos e indiretos:** A pesquisa proporcionará aos estudantes participantes na pesquisa a oportunidade de vivenciar atividades diversificadas de leitura e produção escrita em sala de aula, ampliando seus conhecimentos sobre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em turmas do 2º ano. Indiretamente, os participantes estarão contribuindo com os estudos sobre alfabetização em nossa cidade e ajudando a ampliar conhecimentos significativos para o combate ao analfabetismo. A pesquisadora deixará claro que embora não haja benefícios diretos para os voluntários, sua participação na pesquisa proporcionará a produção do conhecimento sobre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no âmbito do Programa Primeiras Letras.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, como fotos, entrevistas, filmagens e gravações produzidas por meio de gravadores, serão salvos e armazenados em dispositivo eletrônico (HD externo) pessoal e, juntamente com os documentos escaneados (análise de documentos, transcrições, termos, anuências, consentimentos), ficarão sob a

responsabilidade da pesquisadora Andréa da Silva Araújo, residente à Rua Custódia, 324 - Coqueiral/CEP50.791-110, pelo período de no mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago, ou a seus pais ou responsáveis legais, e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Ao final, serão disponibilizados os dados e resultados da pesquisa para socialização com a comunidade escolar sendo disponibilizada uma cópia da pesquisa para cada uma das escolas participantes do estudo.

O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP é uma instância colegiada da Universidade Federal de Pernambuco, de natureza consultiva, deliberativa, educativa, autônoma, para emissão de pareceres sobre protocolos de pesquisas, vinculada a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP e tem por finalidade o acompanhamento das pesquisas envolvendo seres humanos, preservando os aspectos éticos primariamente em defesa da integridade e dignidade dos sujeitos da pesquisa, individual ou coletivamente considerados, levando-se em conta o pluralismo moral da sociedade brasileira.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos CEP/CAV no endereço: (Rua Dr. João Moura, 92 Bela Vista, Vitória de Santo Antão-PE, CEP: 55.612-440, Tel.: (81) 3114-4152 – e-mail: cep.cav@ufpe.br).

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NAS TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____
Assinatura do (da) responsável: _____

Impressão
Digital
(opcional)

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE C



Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Básica
Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ECLARECIDO
 (PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)

Convidamos você _____, se seus pais ou responsáveis autorizarem, para participar da pesquisa: A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NAS TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO. A responsável por este estudo é a pesquisadora Andréa da Silva Araújo, residente à Rua Custódia, 324 - Coqueiral/ CEP50.791-110, telefone (81) 9 91188120/ e-mail: andrea.asa@ufpe.br que está sendo orientada pela Professora Doutora Magna do Carmo Silva-Telefone(81) 9 8793-5289 - E-mail: magna.silva@ufpe.br

A responsável por esta pesquisa explicará a você como a ela vai acontecer, esclarecendo qualquer dúvida que você possa ter. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e se você concordar com a realização do estudo, pedimos que assine cada folha e no final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste documento será entregue para seus pais ou responsável para que eles possam guardá-la e a outra via ficará com a responsável pela pesquisa.

Fique a vontade para decidir se quer, ou não, participar dessa pesquisa. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, pois você tem o direito de desistir a qualquer momento. Para participar deste estudo, seus pais ou um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento autorizando sua participação, e eles poderão retirar o consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você ou para eles.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:**

Essa pesquisa pretende analisar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, orientadas pelo Programa Primeiras Letras para identificar o conceito de alfabetização e os princípios didáticos contidos nesse Programa. Para isso, a pesquisadora observará e as aulas desenvolvidas em duas turmas de escolas da Rede Municipal do Recife, sedo uma escola com melhores e outra com menores resultados no SAEPE 2022; a pesquisa observará como as professoras realizam suas aulas e como utilizam os materiais didáticos no desenvolvimento das aulas de leitura e de escrita nas duas turmas. Para conseguirmos essas informações faremos uma pesquisa nos documentos do Programa, uma entrevista e algumas mimintrevistas com as professoras das turmas, além da observação semanal das aulas nas turmas participantes da pesquisa, principalmente nas aulas envolvendo leitura e escrita, para identificar como as professoras fazem para motivar os estudantes, despertar sua atenção, seu interesse e sua criatividade, e, depois, organizaremos essas ideias em um livro digital, que ficará disponível na internet, com o auxílio da ferramenta Padlet.

➤ **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa.** Após a aprovação do nosso projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Acadêmico de Vitória, serão realizadas 10 (dez) observações de aulas em cada turma participante da pesquisa, nos meses de novembro e dezembro, e essas aulas serão escritas no Diário de Campo da pesquisadora para registrar o material produzido, as impressões e observações sobre cada aula, reunindo exemplos de boas aulas de leitura e escrita realizadas ao longo da pesquisa.

➤ **RISCOS diretos:** As observações das aulas, acontecerão presencialmente, e poderão trazer algum desconforto para os estudantes, que têm, em média, 7 anos de idade, pois ao serem observados por uma pessoa de fora, o participante pode ficar nervoso, trêmulo ou mesmo envergonhado, mas para evitar que vocês se sintam assim procuraremos minimizar os riscos em potencial mantendo um ambiente alegre e respeitoso ao longo das aulas, para que se sintam à vontade em participar da pesquisa. Todos os estudantes terão garantido o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

➤ **BENEFÍCIOS diretos e indiretos:** A pesquisa proporcionará aos estudantes envolvidos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre leitura e escrita e, ainda, a oportunidade de vivenciar atividades diversificadas em sala de aula. Indiretamente, os participantes estarão ajudando a pesquisadora a conhecer mais sobre a alfabetização em nossa cidade e ajudando a aumentar conhecimentos importantes para o combate ao analfabetismo. A pesquisadora deixará claro que embora não haja benefícios diretos para os

documentos, transcrições, termos, anuências, consentimentos), ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa da Silva Araújo, residente à Rua Custódia, 324 - Coqueiral/ CEP50.791-110, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada será pago ou cobrado aos participantes da pesquisa, ou a seus pais ou responsáveis e fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (transporte e alimentação).

Ao final, serão disponibilizados os dados e resultados da pesquisa para socialização com a comunidade escolar sendo disponibilizada uma cópia da pesquisa para cada uma das escolas participantes do estudo.

O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP é uma instância colegiada da Universidade Federal de Pernambuco, de natureza consultiva, deliberativa, educativa, autônoma, para emissão de pareceres sobre protocolos de pesquisas, vinculada a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP e tem por finalidade o acompanhamento das pesquisas envolvendo seres humanos, preservando os aspectos éticos primariamente em defesa da integridade e dignidade dos sujeitos da pesquisa, individual ou coletivamente considerados, levando-se em conta o pluralismo moral da sociedade brasileira.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você, seus pais ou responsáveis poderão consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos CEP/CAV no endereço: (Rua Dr. João Moura, 92 Bela Vista, Vitória de Santo Antão-PE, CEP: 55.612-440, Tel.: (81) 3114-4152- e-mail: cep.cav@ufpe.br).

(assinatura do pesquisador)

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NAS TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, como voluntário (a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável pelo estudo sobre os procedimentos envolvidos e sobre possíveis riscos e benefícios da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que eu ou meus pais soframos qualquer penalidade.

Local e data _____
Assinatura do (da) menor: _____

Impressão
digital
(opcional)

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: Assinatura:	Nome: Assinatura:
----------------------	----------------------

APÊNDICE D



Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Básica
Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Andréa da Silva Araújo, que está sob a orientação da Professora Doutora Magna do Carmo Silva, do projeto de pesquisa intitulado "A contribuição do Programa Primeiras Letras para as práticas de leitura e de escrita nas turmas do ciclo de alfabetização", a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

_____, em ____/_____/_____.

 Entrevistado

 Responsável Legal CPF e IDT (Caso o entrevistado seja menor - incapaz)

 Pesquisador responsável pela entrevista

APÊNDICE E

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A contribuição do Programa Primeiras Letras para as práticas de leitura e de escrita nas turmas do ciclo de alfabetização

Nome Pesquisador responsável: Andréa da Silva Araújo

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação Básica Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB).

Endereço completo do responsável: Rua Custódia, 324 - Coqueiral

Telefone para contato: (81) 9 9118-8120 **E-mail:** andrea.asa@ufpe.br

Orientador/ fone contato/ e-mail: Magna do Carmo Silva/ (81) 9 8793-5289/ magna.silva@ufpe.br

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/CAV e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa, entretanto, informamos que não haverá nenhum benefício direto para os participantes do estudo;
- Apagar todos os dados construídos em dispositivos de gravação de áudios e guardá-los em dispositivo eletrônico próprio, local.
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Todos os dados desta pesquisa (gravações, transcrições, termos, anuências, consentimentos) ficarão armazenados em HD externo pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa da Silva Araújo, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, de de 20.... .

Assinatura Pesquisador Responsável

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Cursos de Mestrado Profissional em Educação Básica_MPEB

ROTEIRO PARA ENTREVISTA INICIAL – PERFIL DO PROFESSOR

Nome _____ **Data de Nascimento:** ____ / ____ / ____

Você concorda em participar da pesquisa? A Pesquisa demandará a participação em entrevistas e observações.
 () Sim () Não

1. FORMAÇÃO

1. Ensino Superior

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2. Ensino Pós-graduação

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3. Docência

Turma em que leciona atualmente: _____ Quantitativo de estudantes matriculados: _____

Total de anos de experiência na docência: _____

Anos de experiência na docência em turmas do Ciclo de Alfabetização: _____

4. Turmas que lecionou nos últimos 5 anos:

2018 _____ 2019 _____ 2020 _____
 2021 _____ 2022 _____

5. Outros vínculos/funções:

1. Você trabalha em outra escola? Sim () Não ()
2. Outra Rede de ensino que leciona: privada () municipal () estadual ()
3. Turma que leciona: _____ turno: _____
4. Se leciona na mesma escola em outro turno, qual a turma e o turno? _____
5. Exerce outra atividade profissional? _____
6. Já exerceu um cargo de gestão na escola? _____ Qual? _____
7. Período em que exerceu essa (s) função _____

3. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA EM SALA DE AULA

- Você realizou avaliação diagnóstica dos níveis de escrita da turma no início do ano? Se sim, descreva como.
- Você realizou avaliação diagnóstica dos níveis de leitura da turma no início do ano? Se sim, descreva como.
- Que resultados essas avaliações retornaram para você?
- Como essas informações se relacionaram com o seu planejamento diário?
- Como você planeja/organiza as práticas de leitura e de escrita que desenvolve em suas aulas?
- Você organiza diferentes atividades para diferentes níveis de leitores? Como?
- Com que frequência você avalia a fluência leitora de sua turma?
- Você se considera uma professora leitora? Por quê?

- Que resultados essas avaliações retornaram para você?
- Como essas informações se relacionaram com o seu planejamento diário?
- Como você planeja/organiza as práticas de leitura e de escrita que desenvolve em suas aulas?
- Você organiza diferentes atividades para diferentes níveis de leitores? Como?
- Com que frequência você avalia a fluência leitora de sua turma?
- Você se considera uma professora leitora? Por quê?
- A escola possui espaço de leitura ou Biblioteca? Se possui, como ele é usado? Se não possui que estratégias a professora utiliza para incentivar a leitura (Cantinho da leitura na sala, sacola da leitura...)?

APÊNDICE G

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Cursos de Mestrado Profissional em Educação Básica_MPEB**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA FINAL – PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

Nome _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL COM AS PROFESSORAS DO 2º ANO_MANHÃ E TARDE

- Em relação ao **PERFIL INICIAL** e o **PERFIL FINAL** de sua turma:
 - a) Como você descreveria sua turma no início, quando você assumiu a turma, e ao final do ano letivo?
 - b) Você percebeu avanços na aprendizagem dos estudantes, sobretudo em relação à leitura e à escrita? Quais? Por quê?
- Em relação ao trabalho com os eixos da língua (Oralidade, Leitura, Produção Textual e Análise Linguística) previstos na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife:
 - a) Como você procura organizar o trabalho com esses eixos no dia a dia ao longo do ano?
 - b) Você prioriza algum dos eixos em particular? Qual? Por quê?
- Em relação às práticas de Leitura e de Escrita em sala de aula:
 - a) Como você trabalha a leitura e a Produção de Texto em sala de aula? Que recursos e estratégias utiliza para trabalhar com cada um? Por quê?
 - b) Você trabalha com os livros literários (de histórias) em sala de aula? Qual o seu objetivo ao trabalhar com leitura de histórias? Por quê?
 - c) Que outros textos você trabalha em sala de aula (Jornais, revistas, HQ, textos impressos...)? Como é esse trabalho e qual é o seu objetivo?
- Em relação ao atual Programa de Alfabetização em vigor na Rede Municipal de Recife, o **Programa Primeiras Letras**:
 - a) Quais as suas impressões sobre esse Programa? Você percebe diferenças ou semelhanças em relação a outros programas anteriores (PNAIC, PROLETRAMENTO, ALFABETIZAR COM SUCESSO...)?
 - b) As formações mensais (EFER) oferecidas pelo Programa Primeiras Letras contribuíram para a sua formação docente? Por quê?
 - c) Os Seminários de Socialização de Experiências (Faculdade de Saúde) oferecidas pelo Programa Primeiras Letras contribuíram para a sua formação docente? Por quê?
 - d) Atualmente existem três Programas de Alfabetização em execução simultânea na Rede Municipal: O Programa Primeiras Letras, próprio de Recife (ESFERA MUNICIPAL), o Programa Criança Alfabetizada (ESFERA ESTADUAL) e o Programa Tempo de Aprender (ESFERA NACIONAL). Quais as suas impressões sobre isso? Qual o impacto desses diferentes programas na prática docente diária? Por quê?

APÊNDICE H

Diário de Campo - REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES DA AULA - Escola A	
Aula 01	Turma: 2º ano A – Estudantes Presentes: 13.
<p>07:30 Entrada/Acolhida no pátio da escola – Os pais deixam as crianças no portão da escola, eles se dirigem para o pátio interno da escola, a gestora e a vice fazem a acolhida dos estudantes junto com todas as professoras, que se posicionam a frente das respectivas turmas. Após a oração, eles cantam uma musiquinha de “bom dia, a gestora deseja um excelente dia a todos e eles seguem, em fila, para suas salas.</p> <p>07:50 Na sala, a professora inicia as atividades de rotina, onde, aos poucos, eles vão se organizando e se dirigindo aos seus lugares enquanto a professora chama a ajudante do dia para auxiliá-la a fazer a contagem dos estudantes presentes e escrever no banner da sala, em seguida, conversa sobre o dia, a data de hoje e conversa sobre o final de semana onde eles, rapidamente, relatam o que fizeram (um foi à igreja, outro foi a praia de Itamaracá e uma diz “meu dia foi muito feliz!”). A professora então pergunta quem desejava ir ao banheiro ou beber água e, aos poucos, ela vai liberando um a um, que seguem com autonomia e organização para o banheiro, revezando-se tranquilamente. Enquanto aguardam a professora iniciar a aula, as crianças iniciam um debate sobre se aquele dia seria o dia do folclore e a professora aproveita a oportunidade para retomar alguns conteúdos vivenciados no mês de agosto.</p> <p>08:00 Após todos se organizarem e se acomodarem em seus lugares, a professora anuncia que vai começar a aula com uma leitura e faz a leitura em voz alta, para toda a turma, do livro “O rato roeu a roupa”, de Ana Maria Machado. Após a leitura, a professora inicia a interpretação do texto e retoma com os estudantes o contexto e as principais características da narrativa (personagens, enredo, ambiente, tempo e clímax), a cada resposta das crianças, a professora vai retomando e consolidando diferentes conhecimentos através de atividades de análise linguística, oral e escrita, e de conhecimentos ortográficos, ela foi escrevendo no quadro branco as palavras com “r” que as crianças vão dizendo (rato/ roupa/ rei/ Roma/ reboco/ remo/ Riana/ rede/ raiva/ rua). A professora explica, então, que o som da consoante “r” pode ser diferente (vibrado ou suave) e, dependendo de onde o r esteja na palavra, esse som muda completamente. A professora explica a diferença entre a letra “r” no início da palavra e a letra “r” seguida por vogal. Enquanto a professora vai explorando os conhecimentos das crianças, o livro lido circula entre os estudantes para que eles possam folheá-lo, reler e visualizar suas ilustrações.</p> <p>08:30 Riana, a ajudante do dia, entrega a cada colega uma folha com a tarefa de classe do dia, uma atividade de fixação (atividade xerocada), e a professora entrega as fichas individuais com o nome de cada criança para que eles a usem de apoio para escrever seus nomes na folha de atividade; a professora pede que eles tentem usar a letra cursiva, e enquanto isso, aproveita para fazer a chamadinha do dia com a turma. Após a chamada, a professora circula entre os estudantes auxiliando quem precisa, orientando sobre tentar escrever seus nomes na ficha com letra cursiva.</p> <p>08:40 A professora começa a corrigir a primeira parte da atividade de classe (Ficha de Leitura) com a ajuda deles, no quadro branco: autor/ ilustrador/ título/ quantas páginas/ nome dos personagens/ local onde a história aconteceu e eles se comportam muito bem enquanto respondem.</p> <p>A professora se ausenta por alguns minutos da sala e quando ela retorna, retoma com eles as “partes” da atividade e se certifica que eles preencheram cada etapa: cabeçalho, ficha de leitura... Um dos estudantes comenta que seu suco preferido é o de maracujá, então a professora, mais uma vez, aproveita a oportunidade e analisa o som do “r” na palavra MARACUJÁ pra, em seguida, explicar o “r intervocálico” que tem som vibrado (tremido).</p> <p>09:05 A professora inicia a segunda parte da atividade que explora uma pequena produção textual: Ela lê o enunciado e diz que eles deverão escrever a parte que mais gostaram da história e depois ilustrar essa parte. Eles realizam a atividade sem grandes dificuldades, sempre muito comportados, participativos e atentos.</p> <p>09:30 Os estudantes vão concluindo as atividades e a professora vai entregando, àqueles que já terminaram, a cola e a tesoura e eles vão recortando as laterais da folha para caber no caderno de desenho e vão colando suas tarefas nele para que não percam já que a folha está solta. Enquanto colam, a professora auxilia aqueles que ainda estão precisando de ajuda individualmente.</p> <p>10:00 Lanche (biscoito cookies/suco/melancia): Uma funcionária vem até a porta e avisa a professora que eles podem vir merendar (no pátio/Refeitório).</p> <p>10:15 Retorno do lanche – Terminado o tempo do intervalo, a professora concede mais cinco minutinhos no pátio para dois estudantes terminarem de lanchar, em seguida ela retoma o estudo dos sons do “r”, explorando com eles outras palavras que se escrevem com “ra” e “re” e escreve a atividade de classe no quadro branco para eles copiarem no caderno. Ela os orienta a escreverem o cabeçalho, retomando a data do dia e reforçando com um estudante mais relutante a importância de tentar escrever com letra cursiva. A atividade foi sobre “a letra R no início de palavras”: a professora propõe uma reflexão sobre palavras fora do texto lido: “Que outras palavras são iniciadas com a sílaba “ra” de rato, fora as que vimos no texto? E com “re?”, a medida que eles vão falando</p>	

as palavras, a professora vai refletindo sobre a escrita e escrevendo-as no quadro para que eles copiem no caderno.

10:35 A professora pede aos estudantes que copiem no caderno as palavras do quadro e enquanto eles copiam ela **corrigir os cadernos** deles.

11:20 Os estudantes que foram terminando foram organizando seus materiais e pegando livros para ler. A professora foi auxiliando os que ainda estavam copiando a tarefa.

11:30 Os que já haviam terminado foram sendo liberados aos poucos para aguardar os responsáveis no pátio até que todos fossem liberados ao final do horário.

11:40 Largamos!

Aula 02 Turma: 2º ano A – Estudantes Presentes: 15.

07:30 **Entrada/Acolhida** no pátio da escola – Os pais deixam as crianças no portão da escola, eles se dirigem para o pátio interno da escola, onde a gestora e a vice fazem a acolhida dos estudantes junto com todas as professoras, que se posicionam a frente das respectivas turmas. Após a oração, eles cantam uma musiquinha de “bom dia” e eles seguem, em fila, para suas salas.

07:50 Na sala, a professora coordena a **hora do banheiro** e a **hora de beber água**, enquanto eles se revezam para água e banheiro, ela faz a chamadinha para ver os que estão presentes e a **ajudante do dia**, coloca a quantidade de crianças presentes no banner.

08:05 A professora faz uma **retomada da aula** de segunda-feira onde foi apresentada uma consoante nova a letrinha “r” e foi feita a leitura de uma história de um rato que roeu a roupa de um rei. A professora retoma que na aula passada estudaram palavras com ra e re, e hoje irão continuar aprendendo palavras com ri, ro e ru e, assim como na aula anterior, retoma **atividades de análise linguística**, oral e escrita, e de **conhecimentos ortográficos**. Nas palavras com ri, a professora retoma dizendo que na história tinha um rei e que os reis, geralmente, são pessoas muito... “ricas” e escreve no quadro a palavra para então retomar outras com ri, sempre retomando com eles que letras maiúsculas são utilizadas em nomes de pessoas e de lugares. As crianças vão copiando as palavras escritas no quadro e refletindo sobre a escrita delas, revisando conceitos/conteúdos como quantidade de letras numa sílaba, sons iniciais, mediais e finais etc. A professora solicita que eles digam palavras com ri, mas sempre que alguém diz uma palavra com outro padrão, ela também escreve essa palavra, num cantinho à parte do quadro, para que eles reflitam sobre a escrita dessas palavras também e depois apaga pois não pertencem ao padrão estudado.

08:40 A professora pede então que eles pulem uma linha e começa então uma nova rodada de palavras escritas, agora, com o padrão “ro” – roupa – Roseane – Robson – Rodrigo...

08:50 Surge um debate acerca da escrita da palavra “hacker” (pessoa que trabalha com sistema de computadores) e de rack (móvel da sala). Pedro e Robson começam a apresentar suas teorias sobre as escritas da palavra: rack ou hacker e a professora vai explicando cada uma delas a eles. A professora aproveita e pergunta se eles conhecem os riscos da internet e que precisam ter cuidado, pois lá (na internet) também tem muitas coisas “ruins” e então começa a escrever palavras com “ru” (rua-ruído-Rubens-Ruga-Rute). Uma funcionária vem na sala e pergunta a professora se tem alguma criança para vacinar na turma e ela chama as que trouxeram as autorizações dos pais para acompanharem a funcionária. Enquanto os estudantes concluem a escrita das palavras do quadro a professora **toma a leitura** individual que faltava de alguns estudantes da sala.

09:40 Os estudantes são chamados para merenda por um funcionário. No cardápio de hoje tivemos pão com queijo + bolo + suco, eles lancham no refeitório e após o lanche, aos poucos, foram retornando para a sala de aula e se reorganizando para retomar as atividades.

10:00 A professora vai retomando com eles, acalmando a turminha e reorganizando lugares para a **retomada das atividades**. Aos que já concluíram a atividade do quadro ela vai entregando uma **atividade extra** (xerox), enquanto os demais finalizam a cópia do quadro. A professora circula entre eles orientando tanto aos que estão fazendo a tarefa da folha quanto aos que estão concluindo a tarefa do quadro, aos poucos todos estão na atividade da folha. Enquanto isso, a auxiliar de secretaria vai levando, de um em um, os estudantes que trouxeram a documentação e a autorização dos pais para serem vacinados no pátio da escola.

10:30 A professora começa a chamar aqueles com maior dificuldade juntinho a ela no birô e aos poucos vai pedindo aos mais adiantados que ajudem aqueles que ainda não concluíram a tarefa, como “ajudantes de sala”.

11:20 Aos poucos todos concluem as atividades propostas tanto do quadro quanto da ficha e os que vão concluindo vão devolvendo as fichas à professora e começam a organizar seus materiais guardando cadernos, lápis, borrachas e os materiais na bolsa.

11:27 A auxiliar de portaria começa a chamar os estudantes cujos pais já estavam no portão, alguns vieram buscar um pouco mais cedo por causa da vacinação e os demais ficam nas bancas aguardando, sentadinhos ou lendo livros da cesta de leitura da sala ou simplesmente conversando com os colegas enquanto esperam a hora de largar.

11:40 A auxiliar leva os estudantes restantes para aguardar os pais no pátio junto a ela, orienta eles a ficarem quietinhos, a não correr para não se machucarem e eles vão com ela. A professora organiza o material, guarda

tudo no armário e largamos.

Aula 03 _Turma: 2º ano A – Estudantes Presentes: 11.

07:30 _ **Acolhida e Bom dia** feito pelas gestoras e professoras e, como de costume, os estudantes vão chegando e fazem as filas de cada turma, no pátio interno. Eles fazem a **oração**, **cantam a música** de bom dia sendo acolhidos pela equipe gestora e pelas professoras.

07:45 _ Os estudantes se dirigem para as salas de aula com suas professoras, fila por fila, para iniciar as atividades do dia. Na sala, a professora faz a **hora do banheiro**, a **hora de beber água**, a **chamadinha** e o **ajudante do dia**, preenche o banner do **quantos somos?** Em seguida ela se dirige ao fundo da sala e pega os **livros didáticos** de geografia, entrega aos estudantes e pede para eles abrirem na página 74, na Unidade 3.

08:17 _ A professora espera um pouco até que eles se organizem e pede que observem com atenção a imagem impressa nas páginas 74 e 75 (impressão em folha dupla) que retrata uma festa de carnaval. Após alguns minutinhos, a professora inicia uma **leitura compartilhada** do capítulo 3: Rua: convivências e circulação. A Professora faz a **leitura coletiva** do título e pede aos estudantes que façam a **leitura compartilhada** das quatro questões de **exploração da imagem**; à medida em que eles vão respondendo, oralmente, às questões ela vai registrando as respostas no quadro, para que eles possam ir copiando as respostas no livro. A professora vai **retomando conteúdos** das aulas anteriores como a escrita das palavras e os sons do “r” estudados na aula da segunda e da quarta ao escrever palavras como “rua”, “rubi”, etc. A professora resgata ainda elementos da cultura local do bairro do Engenho do Meio que tem um bloco carnavalesco muito famoso, o Cabeça de Touro, fazendo a contextualização do que está sendo estudado com a realidade imediata das crianças em relação ao carnaval.

08:30 _ A professora avança para as próximas páginas (76 e 77) que traz outra imagem (impressa em folha dupla) e faz a **leitura em voz** alta do enunciado: “Nossa rua”, mostrando uma rua “normal” com pessoas circulando, estabelecimentos comerciais e outros elementos de uma rua e três atividades para serem respondidas a partir dessa imagem. A professora, então, vai explorando a imagem e lendo com eles as perguntas, anota as respostas no quadro e eles copiam no caderno.

08:53 _ A professora pede que eles tentem fazer a **leitura silenciosa** da página 78, mas eles estão um pouco agitados com o calor, pois o ar condicionado da sala não está funcionando direito.

09:00 _ Como o ar condicionado com problemas, a professora decide **trocar de sala** e passamos, então, para a sala do infantil, cuja turma não teve aula hoje.

09:05 _ Após a **reacomodação dos estudantes** na outra sala, a professora inicia a leitura da página 78, altermando a **leitura compartilhada** com eles. Ela vai resgatando elementos da cultura pernambucana a partir da leitura das imagens da página 78 (Ruas do Brasil) e de suas legendas (3 imagens). A professora avança para a página 79 e faz a leitura de questão 1 onde eles vão circular a imagem que mais se aproxima de sua rua e depois explicar o porquê de sua escolha (questão 2). A professora pede que eles tentem **escrever o nome da rua** onde moram do jeito que eles sabem, sempre resgatando a diferença entre rua e bairro, pois muitos dizem “minha rua é Engenho do Meio”, ou ainda “Roda de Fogo.” A professora circula entre eles, **orientando a escrita das palavras**, observando como fazem a escrita, e esclarecendo dúvidas. Na seção **Pesquisa**, ela copia as alternativas da atividade no quadro e à medida em que as crianças vão respondendo sobre o que tem em suas ruas a professora marca no quadro, orientando que eles só marquem se tiver na rua deles. Sempre alterado a leitura com eles com expressões do tipo “Quem ajuda tia X a ler essa palavra?” ou pedindo/indicando que este ou aquele estudante faça a leitura compartilhada com ela.

09:40 _ Lanche (sopa/laranja cravo)

10:00 _ Após o lanche, a professora retorna com a turma para a sala, os estudantes se reorganizam e a professora explica a atividade a ser realizada agora: O **desenho da rua** proposto na questão 3, da página 77, do “LD” de geografia. A professora pede a ajuda do **ajudante do dia** para levar o controle do ar, para entregar os **cadernos de desenho** e etc. Ela vai então, chamando os estudantes uma um, explicando a atividade e com a ajuda de Wesley vai entregando a cada um para desenharem.

11:00 _ A professora faz uma **roda de conversa**, convida os estudantes para compartilharem, oralmente e em círculo, seus desenhos, socializando as ideias representadas em seus desenhos sobre a “nossa rua”, ela organiza os **estudantes em círculo** e eles vão **compartilhando suas ideias**, um a um. Ao final ela questiona se os estudantes gostariam de acrescentar ou falar mais alguma coisa que não tenha na sua rua e que eles gostariam que tivesse, e eles comentam: “Eu queria que tivesse uma loja de brinquedos”, “Uma loja de ursinhos”, “Uma praça ou praça que não precisasse pagar”, “Uma barraca que desse brinquedos às crianças quando pudesse”, “Um shopping”.

11:20 _ Aos pouquinhos, a professora vai conduzindo-os para reorganizarem as cadeiras e após a **arrumação da sala**, a professora vai pedindo que eles tragam o livro de geografia para ela corrigir no birô. Eles vão devolvendo os livros, guardando o material individual e se organizando para largar.

11:35 _ Aos poucos eles vão sendo chamados pela auxiliar da portaria para irem para casa.

11:40 _ Largamos!

Aula 04 _Turma: 2º ano A –Estudantes Presentes: 17.

07:30 A gestora e a vice gestora, juntamente com as professoras, fazem a **acolhida** das crianças no pátio, eles fazem uma oração, cantam a canção do bom dia, organizados em filas, no pátio interno.

07:45 Finalizada a acolhida, os estudantes seguem, fila por fila, para as salas, a **acomodação** da turma nas cadeiras é bem tranquila e os estudantes vão, naturalmente, pegando livrinhos de literatura infantil na **cesta da leitura** e vão sentando em suas cadeiras para ler, folear e explorar os livros enquanto a aula não começa, uns lêem para os outros, uns ajudam os outros a “decifrar” palavras. Então, o **ajudante do dia** conta os colegas e escreve as quantidades no banner do **quantos somos hoje?**

08:00 A professora, aos poucos, vai liberando os estudantes para o **banheiro** e para **beber água**, enquanto faz a **chamada**, após cantarem o “tão bom” **saudando os colegas** em sala. Após esse momento, a professora explica que, daqui há alguns dias, eles farão uma **avaliação externa** e retoma com eles algumas orientações importantes sobre como fazer a prova e os cuidados que eles devem ter e que ela já havia explicado (preencher o nome completo, sem auxílio da ficha, preencher o cabeçalho, ter lápis e borracha na bolsa, ler com atenção, etc.). Ela explica que, hoje, eles farão um **simulado**, e que o simulado é uma atividade de “preparação” para a prova que eles farão em breve, ela demonstra no quadro os itens do cabeçalho que eles deverão preencher na prova e depois entrega o simulado a eles.

08:18 Eles começam a preencher seus simulados pelo cabeçalho (Nome da escola, data, nome do estudante, etc.). Após alguns minutos a professora explica que cada um deve tentar ler as questões sozinho, pois, no dia da prova, a pessoa que vai aplicá-la não vai ler para eles, então eles vão precisar tentar ler sozinhos.

08:35 A professora, percebendo a dificuldade de alguns com a leitura e para ajudá-los com o simulado, explica que hoje ela vai ler, mas no dia da prova, não. E começa, então, a leitura do texto e do enunciado das questões, uma a uma.

08:45 A professora circula entre eles e observa como estão respondendo a prova. Ela vai dando tempo para eles refletirem sobre cada questão e, aos poucos, eles vão lendo e respondendo com a ajuda da professora que sempre retoma os cuidados que devem ter no dia da prova.

09:38 Uma funcionária vem na porta da sala e avisa à professora que está na **hora do lanche** da turma, ela chama os estudantes e os leva para o refeitório com a autorização da professora.

10:00 **Encerra a merenda** e eles voltam para a sala. A turminha vai se **reorganizando** e a professora pede que eles peguem o **LD de Ciências** e pede que eles iniciem a **leitura silenciosa** para depois fazerem a **leitura compartilhada** da página 52. Ela **resgata o assunto** estudado na aula anterior sobre os animais e como eles são diferentes (répteis, anfíbios, peixes, aves e mamíferos) e depois pede a uma aluna que faça a **leitura da 1ª questão** e depois começa a **responder a atividade de classe** preenchendo com eles a tabela sobre as características dos animais e coloca no quadro para ajudá-los.

10:40 A professora **circula pela sala**, orientando principalmente aqueles com mais dificuldades; aos mais adiantados, que vão concluindo primeiro a tarefa, ela pede que auxiliem os colegas que ainda estão fazendo. A professora vai respondendo com eles a questão 2, as letras “a” e “b” e, em seguida, pede que eles observem a imagem ao lado do texto do livro (uma arara) e retoma com eles o som do “r” na palavra.

11:18 A professora começa a **leitura em voz alta** da questão 3 e avisa que vai pedir para outras crianças continuarem a leitura (compartilhada) e assim vai... Fulana... Beltrana...

11:31 Eles vão **concluindo a atividade** e a professora vai recolhendo os livros de ciências de quem já acabou, eles se organizam e guardam seus materiais para largar. A professora solicita ajuda de **outro estudante** para apagar o quadro, pois o ajudante “oficial” do dia precisou sair um pouco mais cedo, a mãe veio buscá-lo.

11:36 A professora vai liberando-os aos poucos: ...Fulana... Beltrana.....e os demais! Largamos!

Aula 05 _Turma: 2º ano A –Estudantes Presentes: 14.

07:30 Entrada e Acolhida no pátio da escola: os pais deixam as crianças no portão da escola e elas se dirigem para o pátio interno, onde a gestora e a vice fazem a **acolhida** dos estudantes junto com todas as professoras, que se posicionam a frente das respectivas turmas. A gestora convida a todos a fazerem a **oração**, eles cantam uma **música** de “bom dia”, após desejar um dia de muitas aprendizagens a todos, eles seguem, em fila, para suas salas.

07:50 As crianças seguem para a sala, onde a professora faz a **chamadinha** e a **hora do banheiro** e de **beber água**, enquanto a **ajudante do dia** escreve no banner “**Quantos somos?**” a quantidade de meninas e de meninos presentes na aula de hoje.

08:00 Após todos se organizarem e se acomodarem, a professora inicia a aula com uma **contação de histórias**, o livro escolhido para a leitura foi “As aventuras de um pirata”, cuja autora é também professora da escola (Ana Lúcia Maturano).

08:10 Após a contação da história, a professora faz várias perguntas **explorando os elementos da narrativa** (enredo, personagens, ambiente, o que eles gostaram, o que fariam se estivessem no lugar desse ou daquele personagem, etc.) e a partir da exploração da palavra **PIRATA** (personagem principal da história), a professora explica que a tarefa de classe será **construir uma lista** com nomes de animais que têm “r” intervocálico

(tremido), então, eles começam a dizer vários nomes de animais com o som “ra”, “re”, “ri”, “ro”, “ru” e “rão” e a professora vai refletindo com eles sobre a escrita das palavras ditas, enquanto escreve no quadro para que eles copiem no caderno (**Atividade de análise linguística**). Nessa mesma atividade, a professora resgata as características do **gênero textual “lista”**, revisando características e elementos do gênero, também faz o **resgate do conteúdo** sobre animais que foi a aula de ciências da semana anterior e a medida que vai escrevendo no quadro as palavras que os estudantes vão dizendo, ela propõe pequenas provocações a partir de “dicas” para eles inferir palavras que atendam aos requisitos da atividade. A cada nova palavra proposta ela **resgata elementos prévios dos saberes das crianças**.

08:30 A ajudante do dia entrega as **fichinhas com os nomes** das crianças para que eles copiem no cabeçalho do caderno.

09:00 Um estudante traz uma reflexão sobre a escrita do nome de um brinquedo, um pião bem pequeninho que é rodado com a fricção dos dedos indicador e polegar e geralmente é distribuído em sacolinhas de festas infantis: o carapetinha. A professora, então, faz a análise linguística com eles a partir da palavra sugerida pelo estudante pedindo que eles refitam sobre o som do “r” e retoma a explicação do “r intervocálico”. A professora vai circulando entre os estudantes, verificando suas dúvidas e dificuldades, orientando quem ainda está atrasado.

09:26 A professora vai entregando uma outra ficha de atividades para alguns estudantes: reescrita de frases substituindo

09:42 A professora retoma as etapas da aula vivenciadas até então (O que fizemos até agora?), explicando que na aula anterior estudaram o som do “r” a partir de um animalzinho, o “rato”, e hoje estão estudando o som do “r” a partir do nome de outro animalzinho, o cachorrinho “Pirata” para que eles percebam a diferença entre o som suave e vibrado do “r”, e que o próximo passo da aula será bem artístico, pois será a **construção de uma dobradura** de um cachorrinho e começa a explicar a eles como devem fazer o corte e a dobradura do papel para montar o cachorro e que depois, cada um, deverá ilustrar e colorir seus cachorrinhos da forma que desejarem. Enquanto a professora vai contando as folhas de papel para a dobradura ela propõe uma **brincadeira** do tipo “eu indico e você lê” para avaliar a leitura individual das crianças: Ela explica que vai convidar uma criança a ler uma das palavras da lista montada por eles a partir do número que ela indicar e, depois, essa criança indica outro colega e outro número da lista para que o colega tente **ler a palavra**, e, assim, eles vão, um a um, lendo uma das palavras da lista.

10:00 Hora do **lanche**

10:20 Volta do lanche e retomada a **leitura coletiva** da lista de animais

10:33 Confecção da dobradura de cachorro: a professora entrega o material a eles com a ajuda da ajudante do dia e depois explica a eles como fazer. A professora explica rapidamente o que é uma dobradura e como essa arte é comum para os japoneses (origami) explica que todos irão tentar fazer um cachorro semelhante ao da história, o Pirata, e eles soltam a criatividade.

11:00 Com as dobraduras bem avançadas a professora começa o processo de colagem dos cachorrinhos de cada estudante nos cadernos de desenho e, para aguardar, enquanto alguns estudantes ainda finalizam suas produções, a professora coloca na TV o filme “Elementos” que eles estavam pedindo há dias para assistir, e os que já concluíram ficam bem quietinhos assistindo e se organizando para sair.

11:35 Todos largam.

Aula 06 Turma: 2º ano A –Estudantes Presentes: 11.

07:30 Entrada e Acolhida no pátio da escola: os pais deixam as crianças no portão e elas se dirigem para o pátio, onde a gestora e a vice fazem a **acolhida** juntamente com as professoras. A gestora convida a todos para fazerem uma **oração** que eles recitam de cor, pedindo que Deus abençoe o seu dia, a sua escola, e as suas professoras, então, eles cantam uma **música** de “bom dia” e, após desejar um dia abençoado a todos, eles vão para as salas.

07:50 Na sala, professora faz a **chamadinha**, a ajudante do dia escreve o nome no quadro e conta os colegas presentes para registrar no banner do **Quantos somos ?** enquanto eles vão ao **banheiro** e bebem **água**.

08:10 A professora entrega o **Livro Didático de Língua Portuguesa** e pede que todos abram na página 120 e explica que hoje eles vão estudar duas letrinhas que têm o som muito parecidos e que, às vezes, a gente se confunde ao escrevê-las: sons do T e D. Então, inicia a aula com a **leitura compartilhada** do Trava Línguas “Tudo não é para todos”, ela copia os dois versos do trava línguas no quadro como está no livro (letra bastão e palavras faltando), lê o enunciado da questão e depois pede a aluna “K” que dê continuidade lendo o primeiro versinho, a parte do “T”, e depois pede a aluna “Y” para ler a o segundo versinho, a parte do “D”, e, a partir da reflexão e inferências sobre o texto, eles completam as duas palavras que faltam no trava línguas (T/TUDO e D/DIGO). A professora faz uma breve **análise linguística e fonológica** com eles a partir das palavras “tia/dia” e “teto/dedo” evidenciando a semelhança sonora entre as palavras.

08:40 A professora avança com a atividade do livro e corrige com eles, no quadro, a atividade 2 que é sobre **formação de palavras**: a questão explora **palavras dentro da palavra**, onde a professora vai explorando quais palavras eles conseguem perceber dentro da palavra que é apresentada (caneta-neta/ gelatina- latina-Tina/

Tucano-cano-ano/ escada-cada. A professora avança para a 3ª questão que retoma um dos sons do “R” que eles já tinham estudado no mês de setembro: o “**r**” **pós vocálico**: ar, er, ir, or e ur, e pede para localizar no caça palavras nomes de coisas com esse padrão silábico (Garfo/ corneta/ mar/ porta/ barco) e eles fazem sem maiores dificuldades. A professora, então, avança para a atividade 4, na pág.121, que traz um personagem bem peculiar no estudo dos sons do “r”, o Cebolinha, personagem que troca o “r” pelo “l” quando fala. A professora faz a leitura da Tirinha com eles e faz uma reflexão com as crianças sobre os **sons do R** que o Cebolinha trocou (solte-sorte/ ilmão-irmão/ pla-pra).

09:40 A professora continua refletindo com as crianças sobre os **sons do “R” pós vocálico** (ar, er, ir, or e ur) e retoma também a **diferença entre sílabas e palavras**.

10:00 **Hora do lanche**, as crianças vão para o pátio lanchar (bolo de bacia, melão e suco).

10:20 Ao retornar para a sala a professora retoma com eles a atividade 4, letra “d”, onde eles precisam **escrever um pequeno texto** sobre o que torna a história engraçada e assim ela retoma outra característica do gênero tirinhas: o humor; para isso ela explica o humor presente na “tirinha” que estavam estudando onde o Cebolinha, que toca o som do “r”, quer ensinar, contraditoriamente, à irmã bebezinha como falar certo, em seguida a professora escreve constrói oralmente um pequeno texto com eles que escreve no quadro para que todos copiem no LD de Português. A professora espera até que todos tenham copiado a resposta no LD de Português e passa então a letra “e” do exercício 4, que propõe uma reflexão sobre se um irmão mais velho (logo, o que saberia mais) poderia aprender com um irmão mais novo (que teoricamente sabe menos) e eles começam a expor suas opiniões e a citar exemplos pessoais. A professora pede a todos que concluam a atividade do livro sem conversas paralelas e vai chamando eles no birô e corrigindo a atividade nos livros de quem já terminou.

11:20 Os estudantes, aos poucos, vão concluindo, guardando seu material e vão se organizando para largar.

11:40 Todos largam.

Aula 07_Turma: 2º ano A –Estudantes Presentes: 12.

07:30 Entrada e Acolhida no pátio da escola: os pais deixam as crianças no portão, elas se dirigem para o pátio, onde a gestora e a vice fazem a **acolhida** deles, junto com as professoras. A gestora convida a todos para fazerem uma **oração** que eles recitam de cor, pedindo que Deus abençoe o seu dia, a sua escola e suas professoras, então, eles cantam uma **música** de “bom dia” e, depois, seguem para suas salas.

07:50 Na sala, enquanto as crianças se acomodam e se organizam, a professora faz um momento para que possam ir ao **banheiro e beber água**; a ajudante do dia escreve seu nome no quadro, conta os colegas e escreve no banner “**Quantos somos**” a quantidade de estudantes presentes na aula. Aos poucos, eles vão ao banheiro, enchem suas garrafinhas com água e se organizam em seus lugares, enquanto esperam alguns pegam livros na **Cesta da Leitura** que fica no fundo da sala.

08:00 A professora traz o Quadro de Valor de Lugar (QVL) que tinha esquecido na outra sala, na aula anterior, e cola no mural da sala deles. Em seguida faz a **chamadinha** com a turma e, como de costume, cantam uma música de saudação aos colegas passando álcool nas mãos. A professora, entrega os **Livros Didáticos (LD) de geografia** com a ajuda da ajudante do dia.

08:20 Ela pede que as crianças abram os livros na página 86 e que façam a **leitura silenciosa**, após alguns minutos **retoma a última aula**, onde eles iniciaram o estudo da “rua”, e pede aos estudantes que leiam a palavra que está no canto superior da página, antes do título, e “C” lê a palavra ci-da-da-ni-a, a professora elogia a leitura da estudante e segue explicando que cidadania vem de cidadão. Começando a **atividade de classe**, a professora lê o enunciado e a questão 1, que mostra a fotografia de uma rua com uma calçada cheia de lixo, a professora lê a legenda da imagem e explora, oralmente, a mesma (Questão 1, letra a). Em seguida vai para a letra b e eles continuam refletindo sobre as condições da rua... “O que é preciso fazer para melhorar as condições dessa rua?”, pergunta a professora. À medida que eles vão respondendo, ela **escreve as respostas no quadro**, e, **refletem** sobre os cuidados que as pessoas devem ter com a rua, a importância das calçadas e de mantê-las limpas.

09:00 A professora avança, então, para a 2ª questão, explorando as **experiências familiares** deles de cuidado com o ambiente onde vivem, a partir de uma outra imagem, onde a professora conduz outras reflexões sobre a temática da rua, sempre registrando no quadro suas respostas para que eles possam copiá-las no livro.

09:30 A professora circula entre os estudantes, observa o preenchimento do livro e a escrita das respostas nele, orienta a escrita e realização das atividades, observa os estudantes que já concluíram e os que ainda faltam concluir, sempre orientando os que têm dificuldades.

09:40 A funcionária vem até a porta da sala e avisa a professora que está na hora da **merenda** deles. Hoje a merenda foi, como eles chamam.... “merenda quente”: sopa e maçã.

10:00 Eles voltam do recreio e a professora retoma a **atividade do livro de geografia** (pág. 87) que trata, agora, da “Circulação pelas ruas”, ela explora novas imagens que abordam como eles se locomovem para chegar na escola, por exemplo, de bicicleta, a pé, de carro, etc. e, a medida que eles vão respondendo, a professora vai registrando as respostas no quadro,

10:30 A professora avança nas reflexões com eles e chegam aos “Diferentes meios de transporte” (pág.88), que levam pessoas de um lugar a outro, e eles refletem sobre os meios de transporte terrestres, aquáticos e aéreos.

11:10 As reflexões avançam no sentido de conhecer os meios de transporte de antigamente e de hoje (pág.89). A professora coloca no quadro e eles copiam no caderno.

11:20 A professora pede que quem for concluindo vá guardando seu material na bolsa. A ajudante do dia, recolhe os livros de quem concluiu e vai colocando no cantinho dos livros. Os estudantes vão se organizando para largar. “L” trouxe um kit de miçangas para montar pulseiras e eles ficaram montando pulseiras com ela enquanto esperavam os últimos minutos para largarem.

11:40 Largamos!!!

Aula 08 Turma: 2º ano A –Estudantes Presentes: 14.

07:30 **Acolhida** no pátio feita pelas gestoras e professoras. Os estudantes vão chegando aos poucos, vão se dirigindo para as filas de cada turma, conversam um pouco, alguns trazem brinquedos, outros ainda chegam comendo o café da manhã de casa (pão assado). A gestora inicia uma conversa, pergunta sobre o final de semana deles, pede que reflitam sobre as ações pessoais e que nessa semana que se inicia possamos ser pessoas melhores do que na semana que passou. Em seguida eles fazem um momento de silêncio, fazem uma **oração** recitada por todos e rezam o Pai Nosso, **cantam** o “bom dia, em seguida se dirigem, fila por fila, para as suas salas de aula.

08:00 Na sala, a professora faz um momento de **conversa informal** pergunta como foi o final de semana das crianças, se foram à igreja e em seguida eles vão organizando seus materiais. Sobre a mesa de cada estudante já tem um **livrinho de literatura infantil** que a professora tirou da **Cesta da Leitura**, que fica no fundo da sala, e espalhou aleatoriamente sobre as mesas. Enquanto a turma se organiza, os estudantes **manuseiam/foleiam/lêem os livros** conversando sobre eles e suas ilustrações, lendo trechos ou o livro todo. A professora faz, então, o momento do “**bom dia**” na sala, onde todos **cantam** a musicinha “Quão bom e quão maravilhoso é”, eles apertam as mãos da professora e dos colegas, e, enquanto cantam, a professora circula borrifando álcool nas mãozinhas de cada um deles para que possam se cumprimentar. Em seguida, a **ajudante do dia** coloca o nome no quadro e conta os colegas para preencher, no banner “**Quantos somos**”, a quantidade de estudantes presentes na aula naquele dia. A professora faz um momento para que as crianças possam ir ao **banheiro** e **beber água** e vai liberando eles aos poucos enquanto faz a **chamadinha** com a turma.

08:20 A professora entrega o **LD de português** e pede a eles que abram o livro na página 222 e tentem fazer a **leitura silenciosa** do título “Navegar na leitura”, após alguns minutos, a professora inicia a **leitura em voz alta** do capítulo e explica que vão estudar um **poema**. Explica que esse é um gênero que eles já estudaram no início do ano e **retoma conceitos** importantes (versos, estrofes e rimas). A professora pede que eles coloquem o dedinho sobre o texto para acompanhar a leitura. A professora **lê o poema** “Guaraná com canudinho”, de Sérgio Capparelli. Após a leitura a professora retoma o que eles entenderam. **Relê** estrofe por estrofe, pausando ao fim dos versos para que eles **completam a leitura** com as palavras finais. Os estudantes ficam curiosos sobre vários aspectos da história, o que os deixa ainda mais atentos às discussões e à realização das atividades propostas.

08:40 A professora pede a eles que passem para a página 223, na seção “Ler para compreender”, onde eles lêem uma pequena biografia de Sérgio Capparelli e, após conhecerem um pouco mais sobre o autor, a professora vai perguntando questões sobre o autor e sobre o poema (1 a 5) e cada resposta que eles dão, ela vai escrevendo no quadro para que eles copiem no livro.

09:05 Ainda na página 223, a estudante “L” lê uma nota no fim da página que explica as características de um poema e a professora vai **explorando os conceitos** de estrofe, verso e rima a partir do que eles vão falando, espera para que eles possam copiar as questões já respondidas no quadro e segue com a questão 6 sobre **versos e estrofes**. A professora pede que “X” leia a questão 7 (**palavras que rimam**) e, em seguida, pede a eles que liguem as palavras prestando bastante atenção no **som** de cada uma, retomando a ênfase nas rimas.

09:40 Hora do **lanche**.

10:00 voltamos do lanche e a professora retomou a **atividade do LD de Português** a partir da questão 7 e depois a questão 8, onde explora **consciência fonológica**, refletindo sobre os sons finais das palavras: “geladinho/canudinho e borboleta/careta”. A professora retoma questões de **compreensão textual** nas questões 9 e 10. Na questão 11, a atividade é de **reorganização dos versos** do poema e de **compreensão textual** a partir do recurso visual e da cópia do texto.

11:15 Como eles demoraram um pouco para copiar as respostas da questão 11, então a professora decidiu deixar a última questão (12) para a próxima aula. Aos poucos eles vão finalizando a atividade no livro.

11:25 A professora pede que aos estudantes que terminaram que guardem seu material e deixa que eles conversem um pouco, baixinho, no canto da sala, pra não atrapalhar ou distrair os que ainda estão concluindo.

11:35 A professora vai liberando, aos poucos, os que já concluíram a atividade para aguardarem os pais no pátio sentadinhos.

11:40 Largamos!

Aula 09 Turma: 2º ano A –Estudantes Presentes: 16.

07:30 **Acolhida** no pátio: Os estudantes vão chegando aos poucos, vão se dirigindo para o pátio e **formam as filas** de cada turma, **conversam** um pouco, enquanto aguardam. A vice gestora Elisabete e as professoras fazem a **acolhida dos estudantes** no pátio da escola com a **oração matinal** que eles sabem de cor, seguida do “**Bom**

dia cantado" e uma conversa informal desejando um excelente dia para todos. Após a acolhida eles vão para as suas salas.

08:00 Na sala, a professora faz o momento do **banheiro** e de **beber água** enquanto eles se organizam e a **ajudante do dia** escreve seu nome no cantinho do quadro e começa a contar os colegas para escrever no banner do **"Quantos somos"** a quantidade de estudantes presentes na aula. Em seguida, a professora pede a eles que abram o **LD de Matemática** para **corrigir a tarefa de casa**, do dia anterior, pág. 142: Será que chego a tempo? (Horas).

A professora começa fazendo a **leitura coletiva** com a turma, mas depois pede que um ou outro estudante leiam com ela (**leitura compartilhada**). A professora circula entre os estudantes, **corrigir as tarefas do LD**, conversa com eles e pergunta a cada um que os auxiliou na execução da tarefa em casa e eles vão respondendo.

08:40 A professora entrega aos estudantes a **Atividade Avaliativa de Língua Portuguesa**, mas como essa atividade foi elaborada com dois modelos diferentes (prova "tipo A" e prova "tipo B"), a professora entrega uma atividade "**tipo A**" para uma parte da turma e pede a esses que vão preenchendo o cabeçalho que ela colocou no quadro para adiantar, e depois vai entregar a atividade "**tipo B**" para os restantes. Os que já fazem as atividades sozinhos vão preenchendo o cabeçalho com autonomia, enquanto a professora está auxiliando os outros.

09:00 Após todos receberem o seu "tipo" de prova, a professora continua a **circular** entre eles, mas, agora, **observando** como cada um responde a cada questão e **orientando** os mesmos na resposta de cada questão.

09:06 A professora, então, senta um pouco, e inicia um **atendimento individualizado** chamando os estudantes, um a um, para virem até seu birô e mostrarem como estão respondendo suas **Atividades Avaliativas**; junto à professora, eles vão **recebendo orientações** e vão conseguindo avançar, aos poucos.

09:20 A professora continua chamando os estudantes, um a um, no birô, tomando a leitura deles e orientando na realização da Atividade individualmente.

09:30 Chega a **Hora do Lanche** e a funcionária vem avisar a professora que pode trazê-los para merendar.

10:00 Após a merenda, os estudantes retornam para a sala e a professora realiza com eles uma atividade de **análise linguística** muito interessante, um "Ditado Mudo no Quadro" e que eles deverão copiar no caderno. Nessa atividade a professora desenha no quadro palavras escritas com "r" (vibrado e suave) e os estudantes deverão vir até o quadro mostrar como se escreve aquela palavra (coruja, pirata, barata, relógio, régua, rodo, rede e rato). A professora dá um tempo tanto para que eles **copiem o ditado mudo** quanto para que tentem escrever as palavras sozinhos, dando tempo para que cada um reflita sobre suas hipóteses, troque ideias com o colega e tentem escrever corretamente cada palavra.

10:40 Passado o período de tempo para que as crianças possam responder a atividade, a professora inicia a **correção no quadro** com elas; convidando as crianças para **virem ao quadro** e tentarem **escrever as palavras** do jeito que sabem, sendo que a cada palavra escrita, a professora vai refletindo com o grupo a partir de suas hipóteses e ideias sobre a escrita e, ao final, todas as crianças devem ter todas as **palavras escritas no caderno** do mesmo jeito que estiverem escritas no quadro.

11:20 **Concluída a correção** no quadro com eles, aos poucos, cada estudante vai concluindo a atividade no caderno e **organizando** seu material. A professora vai liberando os que foram terminando para aguardar os pais ou responsáveis no pátio.

11:40 Todos largam!

Aula 10 Turma: 2º ano A –Estudantes Presentes: 13.

07:30 **Entrada/Acolhida** no pátio da escola. Os pais deixam as crianças no portão da escola, elas se dirigem para o pátio interno e a gestora e a vice fazem a **acolhida dos estudantes** junto com todas as professoras, que se posicionam em frente das respectivas turmas. Após o momento da **oração**, eles **cantam** uma musiquinha de "bom dia", a gestora explica que estão com um problema no esgoto da escola e todas as turmas precisarão largar mais cedo para que a empresa de manutenção possa trabalhar para resolvê-lo e eles seguem, em fila, para suas salas.

07:50 Na sala, a professora inicia as **atividades de rotina**, os estudantes se revezam para **ir ao banheiro e beber água**, enquanto a professora faz a **chamada** e o **ajudante do dia**, "A", conta os colegas presentes e escreve no quadro do **Quantos somos?** a quantidade de meninos, de meninas e o total de crianças presentes na aula.

08:10 A professora faz uma **revisão dos sons do "r"** que eles já estudaram: "r" brando (início da palavra), "r" vibrado (intervocálico) e "r" arranhado (pós vocálico). Ela retoma os diferentes sons do "r" a partir das palavras estáveis que eles estudaram (r_rato/ r_barata/ r_árvore) escrevendo no quadro as palavras que eles vão dizendo e ela vai escrevendo. Ela reforça com eles os sons do "r" "normal" como na palavra RATO (ra-re-ri-ro-ru) que é bem suave, fraco; o "r" da palavra BARATA (ra-re-ri-ro-ru) cujo som é vibrado, forte e treme a língua; e o "r" que "arranha" no fundo da garganta, como na palavra ÁRVORE (ar-er-ir-or-ur).

08:20 A professora entrega o **Livro Didático e Português** e pede para eles abrirem na página 242, ela pede para eles fazerem a **leitura silenciosa** do texto "Meu burro" que é uma **cantiga** acumulativa bem conhecida. Ela espera um pouco para que eles tentem ler sozinhos o texto e, depois de alguns minutos, ela faz a leitura coletiva com eles, sem cantar a música (pág. 242 e 243), em seguida, pergunta se eles conhecem aquele texto, se já

ouviram aquela música que foi gravada por uma cantora infantil famosa e descreve a capa do CD que tinha essa canção, e segue explicando que aquela é uma **cantiga acumulativa ou cantiga de repetição** e, depois, apresenta as características desse tipo de cantiga descritas no livro (pág. 244). A professora explora a sequência de palavras que vão aparecendo no texto e explica que existe uma relação entre cada parte do corpo com dor e o objeto comprado para “resolver” aquele tipo de dor. Depois, canta com eles a canção e eles se divertem cantando a música. A professora vai escrevendo as respostas no quadro, a medida em que vão avançando nas questões.

08:30 A Questão 1 retoma os objetivos desse tipo de cantiga: Sentidos ou objetivos das cantigas acumulativas: Se divertir e Desafiar a memória.

08:50 Já na Questão 2 a atividade vai exigir atenção dos estudantes para tentarem numerar os objetos na ordem em que aparecem na canção. 1) chapéu, 2) cotonete 3) óculos, 4) escovinha de dente, 5) cachecol, 6) luvinha para as mãos, 7) meinha para os pés. A professora pede para eles marcarem e numerarem as estrofes no livro para facilitar a identificação visual das mesmas.

09:10 A professora conclui com eles a numeração dos objetos propostos na atividade 2.

09:15 Eles são chamados para a Hora do Lanche: A auxiliar avisa à professora que as crianças já podem vir para o lanche.

09:30 A professora encerra a merenda e chama todos de volta para a sala.

09:35 A professora retoma as atividades pedindo aos estudantes que abram o livro na página 244, questão 3. Ela pede a uma estudante, “A”, que leia as Questões 3 e 4 e começa a responder com eles.

09:45 Questão 5: A professora pede a estudante , “B”, que leia a questão e pergunta em seguida o **significado da palavra** “acumulativa”, refletindo com eles a partir de suas respostas.

09:59 A professora compara a cantiga “Meu burro” com outra cantiga acumulativa que eles já conheciam: “A loja do mestre André” e pede para eles marcarem com um “X” a resposta que melhor define “acumulativa” : algo que vai se agrupando, que vai se juntando a outra coisa (página 244). Aos poucos, quem concluiu a atividade leva o LD de língua Portuguesa para a professora dar o visto e vai organizando seu material pessoal e a professora vai liberando eles, aos poucos, para aguardarem os pais no portão da escola.

Diário de Campo - REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES DA AULA - Escola B

Aula 01 Turma: 2º ano B –Estudantes Presentes: 16.

13:30 Entrada/Acolhida no pátio da escola. Os pais deixam as crianças no portão da escola, elas se dirigem para o pátio interno e a gestora faz a **acolhida dos estudantes** junto com algumas professoras, que se posicionam em frente das respectivas turmas. A gestora pergunta qual o dia da semana e os estudantes respondem, ela faz uma conversa informal com eles, e observando que algumas crianças estão sem a farda da escola em plena segunda-feira, ela faz uma orientação geral sobre a importância do uso do fardamento. Em seguida, eles fazem um momento de **oração** e **cantam** uma música de “boa tarde”, logo depois eles seguem, em fila, para suas salas.

13:50 Na sala, os estudantes vão se organizando nas cadeiras enquanto aguardam o começo da aula.

14:00 A professora inicia a aula chamando alguns estudantes em seu birô para “tomar a leitura”, então, ela pede a cada um que traga o texto colado no caderno para a **Leitura individual**, enquanto os demais aguardam conversando ou compartilhando brinquedos que trouxeram de casa.

14: 30 A professora copia no quadro o poema “Casamento na mata”, de Graça Batituci, e aguarda alguns minutos para que os estudantes **copiem no caderno**; em seguida ela explica que no poema existem muitos pares de animais (casais) e pergunta se eles conseguem identificá-los, em seguida vai circulando no poema escrito no quadro os nomes que as crianças vão dizendo (pardal-pardoca / zangão-abelha / carneiro-ovelha / bode-cabra), a professora **retoma**, então, oralmente, os **gêneros do substantivo** (masculino e feminino) que eles haviam começado a estudar em outra aula.

15:00 A professora deu continuidade chamando alguns estudantes para fazerem a leitura compartilhada do poema, **em voz alta**, e foi apontando as crianças... “Você! Leia a primeira parte.... Você! Continue de onde ela parou!” e assim, sucessivamente. Após a leitura compartilhada, para adiantar, a professora passa a **atividade de casa** no quadro para que eles possam ir copiando no caderno, espera um pouco para dar tempo para eles copiarem e em seguida explica como eles devem responder a tarefa em casa: A Questão 1 apresenta quatro substantivos femininos para eles escreverem o masculino. A Questão 2, ela apresenta seis substantivos diferentes em balões e pede que eles pintem, de verde, apenas os substantivos comuns.

15:25 A auxiliar de serviços gerais vem até a porta e avisa a professora que está na **Hora do lanche** da turma e a professora os organiza em fila e desce com a turminha para o refeitório que fica no andar inferior do prédio.

15:50 Após a merenda a professora entrega aos estudantes uma folha com uma atividade de **frases enigmáticas** e explica que eles devem responder a atividade sozinhos, escrevendo no lugar das imagens o nome de cada desenho para descobrir a frase enigmática. Então ela aguarda no birô enquanto eles terminam.

17:00 À medida que as crianças vão terminando a atividade, vão levando até a professora no birô para corrigir, a professora corrige e, então, permite que os estudantes que terminaram peguem brinquedos em seu armário para terminar o horário da aula, enquanto os colegas concluem a tarefa.

17:30 A professora pede que guardem os brinquedos no armário, pois só faltam alguns minutos para tocar.

17:40 A auxiliar de serviços gerais vem na porta da sala chamar os estudantes cujos pais já estão esperando no portão e pouco a pouco eles vão sendo liberados.

Aula 02 Turma: 2º ano B –Estudantes Presentes: 19.

13:30 Entrada/Acolhida: Os pais deixam as crianças no portão da escola e elas se dirigem para o pátio interno onde a gestora faz a **acolhida dos estudantes** junto com alguns professores. A gestora pergunta qual o dia da semana, a data, e através de uma **conversa informal** faz uma reflexão sobre o que podemos fazer para cultivar uma cultura de paz e de respeito, eles **cantam a música** “Paz pela paz” de Nando Cordel, fazem um momento de **oração** e depois seguem, em fila, para as salas.

13:50 Na sala, os estudantes se **organizam nas cadeiras** enquanto aguardam o começo da aula, a professora, então, pergunta quem fez a **tarefa de casa** e escreveu a carta para o prefeito, eles começam a levantar as mãos dizendo “Eu! Eu!”, então a professora convoca os que fizeram para fazer a **leitura em voz alta** de suas produções textuais para a turma e quatro estudantes se apresentam para ler sua **carta para o prefeito** solicitando alguma melhoria em sua rua: “A”, “L”, “A, “A” e “S”.

14:20 Após a leitura dos textos produzidos pelas crianças, a professora agradece aos quatro e inicia uma revisão produzindo uma **carta coletiva**, no quadro, com a turma, e usou uma problemática vivenciada pela turma como tema: Há alguns meses a escola foi invadida durante a madrugada e a TV da sala deles foi furtada. À medida em que revisa com os estudantes “como se escreve uma carta”, através de perguntas onde explora características, elementos e o formato do gênero carta (local e data / saudações / texto / agradecimento ou despedida / assinatura) a professora vai escrevendo no quadro o texto ditado por eles. Com a carta pronta e suas características revisadas, a professora pede que eles copiem no caderno o texto produzido coletivamente.

15:00 A professora entrega uma **atividade extra** de “treino” de letra cursiva maiúscula (caligrafia) para aqueles que vão concluindo a atividade primeiro, para que não fiquem ociosos.

15:20 Chega a **Hora da Merenda** e a funcionária ASG vem chamar a turma para o lanche, que hoje tinha no cardápio broa e melancia, a professora conduz toda a turma para o refeitório, no andar de baixo.

15:40 Após o lanche, eles retornam para a sala com a professora que entrega uma nova **atividade de fixação** do tipo “corte e recorte” revisando substantivos comuns e próprios, a professora, então, orienta as crianças sobre como realizar a atividade explicando no quadro a diferença entre substantivos comuns (nomes de objetos e coisas) e próprios (nomes de lugares e pessoas).

16:10 Enquanto aguarda os estudantes finalizarem a atividade de classe, a professora **toma a leitura individual**, em seu birô, de quem já terminou.

16:40 A professora entrega, então, uma outra atividade e explica que eles deverão realizá-la em casa (**tarefa de casa**). A professora lê em voz alta, questão por questão, esclarecendo as dúvidas e retomando alguns conteúdos já estudados, como: masculino e feminino / próprio e comum / frases interrogativas: A **Questão 1** apresenta um modelo de uma carta seguido de perguntas sobre uma carta e, em seguida, propõe que a criança escreva uma carta para sua mãe. As **Questões 2, 3 e 4** retomam conhecimentos gramaticais sobre tipos de substantivos, tipos de frases e sinais de pontuação.

16:50 Após a explicação da tarefa de casa, a professora pede que eles se organizem, pois farão um **ditado de palavras** agora que todos concluíram a atividade de classe. A professora espera a turma se acalmar um pouco e depois e explica como será a atividade: ela escreve no quadro 15 linhas numeradas, organizadas em três colunas e diz que irá ditar 15 palavras para eles escreverem no caderno da forma que sabem, aguarda um pouco para que eles copiem a numeração e, então, inicia o ditado: fraco/ lapiseira/ brasão/ fritura/ muleta/ rosa/ matemática/ cemitério/ tomate/ broca). Então, ao ditar a décima palavra a professora decide mudar a atividade e avisa aos estudantes que as cinco últimas não serão mais palavras e sim frases, e dita-as (A ave voa no céu/ A bola é colorida/ A bola rola/ O copo caiu da mesa/ O cravo e a rosa). Quando a professora termina de ditar a última frase, rapidamente, aqueles que terminaram o ditado correm com os cadernos na mão e começam a formar uma fila junto ao birô da professora para mostrar a atividade realizada. A professora vai corrigindo um por um, pontuando os erros e acertos e eles vão retornando aos seus lugares. Em alguns minutos estão todos sentados, com os materiais organizados nas bolsas e aos poucos vão se acalmando e baixando a cabeça na banca.

17:20 Começa a chover. A funcionária avisa a professora que por causa da chuva alguns pais estão vindo buscar mais cedo e, então ela autoriza a liberação dos estudantes cujos pais já estão aguardando. Os demais estudantes aguardam o momento de largar conversando com os colegas, sentados nas cadeiras ou de cabeça baixa na banca.

17:40 Todos largam.

Aula 03 Turma: 2º ano B –Estudantes Presentes: 16.

13:30 Entrada/Acolhida: No pátio interno a gestora faz a **acolhida dos estudantes** junto com alguns professores. A gestora propõe um **momento de curiosidade** e pergunta se eles sabem porque os dias da semana, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª, têm a palavra “feira” na composição de seus nomes e o sábado e o domingo não têm? Inicialmente ela propõe que eles pesquisem em casa e tragam a resposta no outro dia, mas como eles insistem, ela então dá a explicação que vem de uma tradição do cristianismo romano e diz que aprendeu isso em uma

formação da qual participou recentemente.

13:40 Os estudantes aprendem uma **música nova** para cantar na entrada, ‘estão voltando as flores’, de Emílio Santiago, e após o momento de **oração** eles seguem, em fila, para as salas.

13:50 Na sala a professora recebe as crianças e **conversa** com eles **sobre o trabalho** que ela passou a semana passada para eles fazerem, mas nem todos fizeram, eles começam a dar suas explicações, mas a professora diz que não justifica e entrega três pirulitos, como prêmio, para cada um dos que fizeram a pesquisa respeitando o prazo de entrega. A professora **conversou** também **sobre o material de uso coletivo** que está ‘sumindo’ da sala, ela trouxe o material de casa, mas não tem quase nada mais, pois ‘alguém’ levou o lápis de escrever e de pintar e isso deixou a professora muito triste e uma aluna comenta: ‘Isso é falta de educação, tia!’. A professora, então, **corrigiu** no quadro a **atividade de casa** que era a formação de quatro frases e produção de um pequeno texto, que a professora disse que vai corrigir, individualmente, depois, por ser um trabalho mais específico.

14:20 A professora faz então uma atividade de matemática no quadro, revisando o assunto que eles estudaram na semana passada: **ADIÇÃO** com reserva, ela retoma a representação das unidades, dezenas e centenas no Quadro de Valor de Lugar, os termos da adição: sinal de mais/1ª parcela/2ª parcela/soma ou total.

14:40 Em seguida, a professora, entrega a eles uma folha de atividades com várias adições para eles resolverem, enquanto ela vai corrigindo as atividades de casa da aula anterior.

15:20 Chega a **Hora da Merenda** e a funcionária ASG vem chamar a turma para o lanche, a professora conduz toda a turma para o refeitório no andar de baixo ao som do ‘um, dois, feijão com arroz...’.

15:40 Eles terminam de lanchar e a turma volta para a **conclusão da tarefa de classe** das adições.

16:00 A professora, então, corrige a atividade de classe com eles no quadro, conta por conta, sempre colocando os números nas ‘casinhas’ das unidades e das dezenas.

16:30 A professora interrompe a realização dessa atividade da folha 1 e pede para eles passarem para a **atividade da folha 2**, onde as operações também são de adição, mas sem o auxílio visual do Q.V.L.

16:44 A professora explica a atividade da folha 2: O 1º quesito são continhas de adição, o 2º quesito é uma sequência para completar os números, de 2 em 2, até 48, e o 3º é uma atividade de sucessor e antecessor.

16:54 A professora escreve no quadro a **atividade de casa**, uma revisão geral de matemática, para eles copiarem no caderno. Ela copia com letra cursiva e pergunta a eles: ‘Todo mundo aqui entende manuscrito, né... Manuscrito, letra de mão, né? E o estudante “A” questiona: ‘Manuscrito? Eu não sei isso, não!’, mas quando ele olha para o quadro, ele entende o que a professora está perguntando e diz; ‘Ah! Letra cursiva!’.

17:00 As crianças realizam **diferentes atividades** ao longo da aula, enquanto umas estão no birô mostrando a atividade à professora, outros estão concluindo a atividade da folha e outros estão copiando a atividade de casa do quadro, é possível perceber que eles estão bem agitados e irrequietos e conversam sem parar.

17:20 A professora pede que os estudantes pintem de vermelho os números sublinhados da atividade 1 da tarefa de casa para facilitar a identificação da posição do numeral e pede a eles que se apressem para concluir, pois só faltam alguns minutos para largarem. Quem concluiu as atividades se **organiza** e guarda os materiais na bolsa.

17:40 Todos largam.

Aula 04 Data: Turma: 2º ano B –Estudantes Presentes: 19.

13:30 **Acolhida e oração** no pátio da escola, onde os estudantes são recebidos e acolhidos pela gestora e alguns professores das turmas, eles, então, **cantam, oram** e depois seguem, em fila, para as suas salas.

13:45 Na sala, a professora vai **acomodando os estudantes, organizando as bancas** e depois inicia a revisão do assunto de matemática visto na última aula: **adição**. Ela retoma conceitos básicos, como a ideia de que adicionar é ‘juntar’ quantidades.

14:10 A professora retoma o conceito de adição: O que significa somar? Juntar! Unir quantidades! Após essa reflexão a professora propõe a **resolução de problemas matemáticos** envolvendo adição. Ela vai escrevendo problemas no quadro, pedindo que eles façam a **leitura coletiva do problema** e em seguida convida um dos estudantes para vir ao quadro tentar resolver os problemas fazendo os cálculos.

14:20 Após resolverem alguns problemas matemáticos no quadro, a professora passa uma **atividade de classe** no caderno para fixação do conteúdo

14:50 Após eles copiarem a atividade de classe no caderno a professora apaga o quadro e escreve a **tarefa de casa** no quadro para que eles copiem no caderno. Os estudantes se mostram dispersos e agitados, a professora precisa fazer várias intervenções ao longo da aula para que eles se comportem. Eles brincam com piões, slime, maquiagem e lápis de pintar.

15:10 Chega a hora da merenda e eles descem para lanchar.

15:30 Ao voltarem do lanche, a professora espera que eles **concluam a cópia** da atividade de casa no caderno e, em seguida, entrega três folhas de atividades, a primeira com a **tabuada de adição**, a segunda com uma **atividade de língua portuguesa** com revisão sobre formação de palavras, separação de sílabas e feminino das palavras (animais) e a terceira atividade com uma pequena **leitura e interpretação** de um pequeno texto: O sapo Sabino.

17:10 A professora vai orientando os estudantes, chamando-os no birô e corrigindo as tarefas dos que

concluíram as atividades de folha e do no caderno. Eles se organizam e guardam seu material.

17:40 Os alunos são liberados para irem para casa.

Aula 05_Data: Turma: 2º ano B –Estudantes Presentes: 16.

13:30 Acolhida dos estudantes no pátio da escola feita pela gestora e alguns professores. Os estudantes organizam-se em fila no pátio de entrada, cantam músicas de boa tarde, fazem a oração, a gestora conversa com eles sobre como está o clima, em que mês estamos e ela reforça a importância dos estudos não só para a semana de provas que está se aproximando, mas também para a vida.

13:50 Após essa acolhida inicial, os estudantes seguem para as salas em fila, na sala a professora conversa com eles e explica que não veio para a aula na última sexta-feira pois sofreu um pequeno acidente doméstico e foi mordida por seu cachorro, precisando de cuidados médicos e repouso, por isso não pôde vir.

14:00 Na sala, surge uma pequena discussão em torno da pulseira de uma aluna que “desapareceu” e que possivelmente outro estudante teria achado e dado de presente a mãe dele. A professora conversa com todos, acalma os ânimos e se compromete com a menina que vai conversar com a mãe do menino. Resolvido o problema, a professora vai buscar o projetor na secretaria.

14:15 Há um pequeno problema com o projetor e foi preciso trocar pela SmartTV, enquanto a equipe de funcionários da secretaria faz a troca, a professora começa as explicações sobre o tema da aula de hoje: **Direitos e deveres da criança (Direito à família e Direito à nacionalidade)**. A professora explica que todo mundo tem família, nome e sobrenome, explica que, assim como nossas características físicas vem de nossa herança genética o nosso sobrenome identifica a qual família pertencemos, e em seguida faz um desenho de uma árvore genealógica para que eles possam entender melhor. Explica também que todo mundo nasce em um país, logo, tem uma nacionalidade e que a Declaração Universal dos Direitos da Criança garante que todas sejam tratadas com igualdade e não sofrer nenhum tipo de preconceito.

14:50 A professora exibe um pequeno vídeo feito por ela e disponível em seu canal do YouTube sobre os três primeiros direitos da criança e do adolescente disponível no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fazendo as intervenções sempre que necessário ao longo do vídeo.

15:20 A professora passa agora outro vídeo com as atividades que eles deverão realizar ao longo da semana. O vídeo explica 5 desafios engraçados e divertidos para eles fazerem em casa, com a ajuda dos pais e familiares.

15:30 A professora entrega uma atividade onde eles devem desenhar e escrever sobre cada pessoa da família: mãe, pai, irmãos e você. A professora explica no quadro e eles começam a realizar a atividade individualmente.

15:45 Os estudantes vão concluindo a atividade da folha (desenho das pessoas da família e o que fazem) e apresentam à professora, que entrega uma tarefa de pintura (Direito à nacionalidade).

16:10 A professora começa a passar a atividade de casa no quadro sobre os desafios da semana para eles copiarem no caderno e entrega a tarefa do Cebolinha para que eles terminem de pintar em casa.

16:20 A turma é chamada para o lanche um pouco mais tarde que o normal, pois a entrega da merenda atrasou.

16:40 A professora retorna à sala de aula com a turma e os estudantes terminam de copiar a tarefa de casa no caderno, a atividade é a mesma que eles ouviram no vídeo aula, agora devem copiá-la no caderno. A professora vai orientando sobre como fazer a atividade e explica que as crianças podem e devem ajudar os pais e os avós na realização das tarefas domésticas e cita o exemplo de “J” que ajuda a avó a cuidar dos irmãos, inclusive cozinhando se for seguro e explica que tem receita que nem precisam ir ao fogo ou utilizar objetos cortantes, ela ensina uma receita de sobremesa que não vai ao fogo, basta misturar os ingredientes e levar para a geladeira.

17:20 A professora lembra a eles que no dia seguinte será o Conselho Pedagógico e que não haverá aula para eles, as crianças, então, vão organizando seus materiais na bolsa para largar.

17:40 Todos largam!

Aula 06_Data: Turma: 2º ano B –Estudantes Presentes: 16.

13:30 Entrada/Acolhida no pátio da escola. Os pais deixam as crianças no portão da escola, elas se dirigem para o pátio interno e a gestora faz a acolhida dos estudantes junto com algumas professoras, que se posicionam em frente das respectivas turmas. A gestora faz a Reflexão do dia “O que quer dizer CATIVAR?” como se escreve a palavra CATIVAR? 1º ano e grupo 5? E eles vão soletrando para ela que faz uma reflexão sobre a importância do afeto nas relações em geral para cativar as pessoas com quem convivemos. Em seguida, eles fazem um momento de oração e cantam uma música de “boa tarde”, e logo depois eles seguem, em fila, para suas salas.

13:45 Os estudantes, então vão para as salas, em fila. Na sala, os estudantes vão se organizando nas cadeiras enquanto aguardam o começo da aula; a professora explica que hoje eles irão continuar a estudar sobre os **Direitos da Criança** inscritos na Declaração Universal dos Direitos da Criança, e que hoje ela apresentará novos direitos: o direito à alimentação, o direito à saúde e o direito ao lazer.

14:00 A professora inicia apresenta um vídeo, narrado por ela mesma, sobre os direitos que ela citou e a cada um que vai aparecendo ela vai comentando e explicando cada um deles com as crianças.

14:40 Após a exibição do vídeo, a professora pergunta o que eles entenderam e começa a explicação, a partir

de suas falas, sobre alguns cuidados que devem ter com a saúde, comparando também com o ambiente da sala de aula (climatizada, limpa, organizada) e como um ambiente saudável pode interferir em nossa saúde física.

14:48 A coordenadora convida os estudantes para o **ensaio** da ciranda que eles vão apresentar na próxima semana, eles aprendem o passo e dançam no compasso da ciranda, no pátio da escola.

15:10 Eles voltam para a sala e a professora entrega uma folha de **atividade de fixação**, onde devem escrever três frases sobre os direitos à saúde a partir dos desenhos na atividade: Como a alimentação, vacinação e o lazer concorrem para nossa saúde.

15:30 Chega a **Hora do Lanche** (bolo, suco) e eles seguem em fila para o refeitório.

15:45 Eles voltam para a sala e a professora passa a tarefa de casa no quadro para que copiem no caderno.

16:30 Os estudantes que terminaram de copiar a tarefa de casa voltam para a terminar a tarefa da folha e assim que também vão terminando a tarefa sobre alimentação saudável, vão levando para a professora, no birô, e ela vai corrigindo a escrita das palavras e das três frases.

17:00 A maioria dos estudantes terminou de copiar a atividade de casa no caderno e de responder a atividade de classe, então, a professora permitiu que os estudantes que acabaram brinquem um pouco com brinquedos do armário (mola maluca, UNO, quebra cabeça, cubo mágico, cartas, etc.) enquanto aguardam a hora de largar.

17:40 Largamos!

Aula 07_Data: Turma: 2º ano B –Estudantes Presentes: 16.

13:30 Hoje os estudantes **não tiveram acolhida** no pátio visto que a gestora não estava na escola, eles, então, entraram e passaram direto para as salas de aula, onde foram recebidos por seus professores.

13:40 Na sala, a professora brinca com os estudantes e pergunta porque eles não ficaram em casa para ampliar o feriadão em mais um dia. Então, inicia a aula com uma **conversa informal** e um dos estudantes pede para ler, diante de todos, o livro que levou emprestado da Biblioteca, no final de semana. A professora acha uma boa ideia e diz que, agora, todos vão ler os livros que levaram emprestados da biblioteca, e convida os estudantes a fazerem uma **leitura em voz alta**, na frente da turma, **do livro literário** que cada um levou para casa no final de semana.

13:50 Embora os estudantes estivessem um pouco tímidos, “L” iniciou lendo o seu livro, “Lila e Sibila na cozinha”, de Maria Clara Machado, enquanto os demais ouviam atentamente a leitura. Sua leitura é fluente e agradável e o texto muito interessante, pois conta a aventura da pequena Lila e sua cachorrinha Sibila ao prepararem um delicioso bolo na cozinha.

14:05 A próxima a ler foi a estudante “J” que escolheu uma obra de Ana Maria Machado: “Jabuti sabido e macaco metido”. Sua leitura ainda era silabada, mas ela não se intimidou. Como o livro que ela escolheu era um pouco denso, a professora ofereceu sua cadeira para a estudante terminar a leitura mais confortavelmente. Ela pegou a cadeira, sentou e continuou a leitura, mas a professora percebendo que ainda restavam muitas páginas (11) pediu que ela lesse apenas um trecho para poder garantir o espaço de leitura também dos outros colegas.

13:24 O próximo a ler foi “A”, que leu com entusiasmo e ritmo o livro “Que Azá!”, de Tino Freitas, mas não demorou muito para percebermos que o estudante estava, na realidade, fazendo pseudoleitura a partir das imagens do livro. A pseudoleitura é quando a leitura acontece através da interpretação das imagens e itens que chamaram a atenção da criança e não através da “decodificação” do texto escrito. A professora agradeceu sua participação e todos aplaudiram o colega.

13:35 A próxima a ler foi a estudante “GK” que escolheu o livro “Azur e Asmar”, de Michel Ocelot, como o livro era muito denso a professora também pediu que ela lesse apenas um trecho. Embora seu tom de voz fosse muito baixo era possível perceber sua leitura ainda vacilante, ainda silabando algumas palavras. E como todos os outros ela também foi aplaudida pelos colegas ao final da leitura.

13:50 A próxima a ler foi “A”, mas ela esqueceu o livro em casa e a professora pediu, então, que ela lesse outro livro e entregou a ela “Jabuti sabido e macaco metido” de Ana Mª Machado, ela leu bem, com empolgação e poucos atrapalhos e com uma boa fluência leitora. Todos aplaudiram, ao final, sua leitura.

14:05 O próximo a ler foi “Y” que escolheu o livro “Vidinha boa”, de Verónique Caplain e traduzido por Ruth Rocha. O livro traz a história de um pequeno “Bebê” corujinha descobrindo a aventura de voar, suas ilustrações realistas da vida animal chamaram a atenção do estudante, que gosta da vida selvagem e ficou curioso para saber sobre o que era a história. Sua leitura foi muito boa e todos bateram palmas para ele.

14:20 O próximo a ler foi “M”, que escolheu o livro “As aventuras e desventuras de Zé Teixeira”, de Felipe Machado Cury. Como o livro parecia uma novela a professora pediu que ele lesse apenas um trecho também.

14:29 O próximo a ler foi “R”, ele também não trouxe o livro que levou emprestado, mas escolheu ler “A escola do Marcelo”, de Ruth Rocha, sua leitura ainda está um pouco vacilante e marcada, mas ele lê bem, ainda lê silabando em algumas palavras.

14:35 A próxima a ler foi a estudante “MC” que apresentou uma leitura insegura, vacilante, e silabada, mas consegue ler o livro inteiro, embora com a voz um pouco baixa. Ela escolheu o livro “O rato do campo e o rato da cidade, de Esopo.

14:45 O próximo leitor foi “AL” que leu “O grande chefe”, leitura boa, fluente, um pouco baixa, mas um dos melhores e como o livro era denso, a professora pediu que lesse apenas um trecho, ele se saiu muito bem.

14:50 A próxima a ler foi “JE”, leitura fluente e segura. Leu “O mistério do coelho pensante”, de Cecília Meireles.

15:00 Chega a **Hora da Merenda** e a funcionária ASG vem chamar a turma para o lanche, a professora conduz toda a turma para o refeitório.

15:20 Voltando a turma para a sala, a professora retoma a atividade de leitura individual em voz alta iniciada no primeiro horário, pois restam dois estudantes que ainda não leram.

15:25 O próximo a ler foi “G”, ele escolheu o livro “A escola do Marcelo”, de Ruth Rocha, e sua leitura ainda é silabada e ele é muito tímido, mas conseguiu realizar a atividade sem maiores dificuldades.

15:35 O último a ler hoje foi “D” ele também escolheu um trecho do livro “A escola do Marcelo”, de Ruth Rocha para ler, fez a leitura silabada, pausada e bem marcada, e com um tom de voz muito baixo, demonstrando certa insegurança.

15:45 A professora **explica** que a leitura de hoje foi um teste e que a nota obtida por cada um irá compor a média da unidade. Ela também **orienta sobre alguns cuidados** que eles devem ter ao **escolher um livro na biblioteca da escola**, como: não escolher o livro apenas pelas imagens ou pela capa; preferir os livros com textos curtos a médios, pois muitos ainda são leitores iniciantes; evitar textos longos de mais, pois podem perder a motivação antes de terminarem a leitura; quem não gosta de ler comece a ler por frases, lê a primeira frase... lê a segunda frase... lê a terceira... e quando vê... já leu o livro todo! Foi a dica da professora.

16:00 Após as **orientações sobre a leitura e escolha de livros** a professora passa uma **atividade de classe** no quadro para eles copiarem no caderno com uma revisão de matemática no 1º quesito, e uma produção textual no 2º quesito. Eles vão copiando a atividade nos cadernos, mas sem comandos organizadores por parte da professora, eles se dispersam e se distraem com muita facilidade e conversam o tempo todo.

16:30 Os estudantes **vão concluindo aos poucos a atividade de classe**, e a professora com o apoio de uma auxiliar vai **entregando lembrancinhas de festa** que ela comprou para presenteá-los no dia das crianças: Diademas de animais, línguas de sogra e eles se divertem muito enquanto aguardam a hora de largar.

17:40 Largamos!

Aula 08_Data: Turma: 2º ano B –Estudantes Presentes: 17.

13:30 Entrada: Hoje os estudantes não tiveram acolhida no pátio. Eles entraram e foram direto para as salas de aula. Na sala, a professora recebeu os estudantes e um colega comentou: “Hoje é o aniversário de “C” e todos cantaram parabéns para ela que ficou muito feliz, em seguida, a professora pediu que cada um pegasse o texto que estava colado em seus cadernos, pois ela iria **tomar a leitura individualmente** e pediu que eles fizessem a leitura silenciosa para ir treinando enquanto esperavam.

13:50 A professora chama os estudantes para “dar a leitura”, no birô, enquanto os outros aguardam nos lugares.

14:30 A professora fez a correção da atividade de casa e retomou o gênero textual estudado anteriormente: AVISO. Hoje trabalhou um gênero textual novo: CONVITE, apresentando suas características. A professora passou atividade de classe no quadro para eles copiarem no caderno, mas como eles demoraram um pouco mais que previsto para copiar a tarefa, a professora deixou a **atividade de classe** como a **tarefa de casa**, pois no segundo horário eles iriam assistir ao **vídeo do Sonic 2** que foi uma promessa da semana da criança.

15:00 Chega a **Hora da Merenda**, uma funcionária chama a turma e a professora os conduz para o refeitório.

15:20 Voltando a turma para a sala, a professora retoma a atividade de leitura individual de quem faltava e organiza as crianças para assistirem ao filme Sonic 2 como ela havia prometido.

15:50 Inicia a vídeo aula: Sonic 2.

17:30 Os pais começam a chegar para pegar as crianças e todos largam.

Aula 09_Data: Turma: 2º ano B –Estudantes Presentes: 17.

13:30 Acolhida feita pela gestora e alguns professores no pátio. As crianças **organizam-se em fila**, a gestora faz uma **conversa informal**, eles **cantam a música** de boa tarde, **fazem a oração**, e seguem para as salas.

13:50 A professora recebe os estudantes e após se acomodarem, ela **conversa** sobre a importância de respeitarem sua privacidade e direito ao descanso no final de semana (uma aluna ligou pra perguntar se tem aula na segunda).

14:00 Esclarecido o fato com a turma, a professora fez uma **retomada da atividade de casa** fazendo a retomada do **gênero textual convite**. A professora copia a atividade no quadro e vai resgatando com eles as **características do convite** (casamento, aniversário, batizado, 15 anos...) e comparando com as características de outros gêneros textuais já estudados (fábula, carta, bilhete e aviso).

14:15 A professora fala que muitos estudantes erraram as questões sobre gênero textual na prova e pede a prova de uma estudante para retomar as **características do gênero fábula**. Ela, então, lê a fábula “A raposa e as uvas” para as crianças e retoma oralmente as características desse gênero, explicando rapidamente outros gêneros como: reportagem, carta, bilhete e aviso.

14:25 Após a revisão, a professora passa no quadro uma **atividade de classe** sobre o gênero estudado e copia a

fábula “A Cigarra e a Formiga”, de Ruth Rocha aproveitando para retomar o sinal de travessão como indicador da fala de personagens nos textos.

15:00 Chega a **Hora da Merenda**, a funcionária chama e a professora os conduz para o refeitório.

15:25 Voltando a turma para a sala, a professora **retoma a atividade de classe** com eles explicando sobre fábula e passa **questões sobre o texto** para eles copiarem no caderno, em seguida, pede que eles leiam e tentem responder sozinhos, e à medida que forem terminando levem até o birô para ela corrigir.

16:00 A professora toma a **leitura** de três estudantes.

16:40 A professora entrega uma folha com a **tabuada de adição** para eles colarem no caderno e decorarem em casa. A professora convida a turma para cantar parabéns para “Y”, pois hoje é seu aniversário.

17:00 Os estudantes que terminaram as atividades ficam **conversando** um pouco no canto da sala. A professora observa no birô e aguarda que os que estão mais atrasados concluam a cópia da **atividade de casa**. Os que concluíram **brincam** com Slime, com água, cortam e recortam papéis, brincam com bonecas e maquiagem. Eles aguardam conversando e brincando a hora de largar.

17:40 Todos largam.

Aula 10 Data: Turma: 2º ano B –Estudantes Presentes: 12.

13:30 Os estudantes seguem direto para as salas de aula, pois hoje não houve acolhida no pátio. A professora pede que eles aguardem um momento enquanto organiza com a secretaria algumas cópias de atividades. Eles **conversam** enquanto aguardam e exploram os **Cabelos Malucos** dos colegas.

14:00 A professora entrega o texto “Cássio e o pássaro” e pede a eles que façam a **leitura silenciosa** e respondam as **atividades de classe** das folhas: “Escreva o nome das palavras” e “Cada palavra em seu lugar” que trazem uma revisão dos conteúdos gramaticais estudados ao longo do bimestre. A professora espera alguns minutos e lê para eles o texto “Cássio e o pássaro”, em seguida, explica no quadro como responder cada atividade.

14:40 A sala recebe a **visita da professora do 1º ano** com alguns estudantes para apresentarem os “Cabelos Malucos” da turma deles: brigadeiro, Coringa, Carmem Miranda das flores e pipoca neon.

15:00 Chega a **Hora da Merenda**, a funcionária chama para o lanche e a professora orienta as crianças a guardarem seus materiais e fazem a fila para o lanche.

15:25 Eles retornam do lanche e a professora passa a **atividade de casa** no quadro para eles copiarem no caderno, a atividade era uma revisão sobre plural e singular, masculino e feminino.

16:00 A professora pede a eles que façam a **atividade de produção de texto** a partir de uma sequência de três imagens onde duas crianças estão jogando futebol e quebram a vidraça de uma casa e eles, aos poucos, vão fazendo. A mãe de um dos estudantes pediu a professora para fazer a festinha dele na sala, ela está aguardando que a mãe chegue enquanto eles finalizam a produção de texto ou brincam/conversam nas bancas.

16:40 A professora libera os estudantes que copiaram a atividade de casa e fizeram a produção de texto para brincarem um pouco, mas a mãe não chegou por isso não houve a festa do colega.

17:30 Aos poucos os estudantes vão organizando seu material para largar.

17:40 Todos largam!