

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Regina Aparecida Correa

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES EM ALFABETIZAÇÃO POR
PROFESSORAS QUE ASSUMEM PELA PRIMEIRA VEZ TURMAS DO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte

2024

Regina Aparecida Correa

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES EM ALFABETIZAÇÃO POR
PROFESSORAS QUE ASSUMEM PELA PRIMEIRA VEZ TURMAS DO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz
Pereira

Coorientadora: Profa. Dra. Sara Mourão
Monteiro

Belo Horizonte

2024

C824c
T

Correa, Regina Aparecida, 1987-
A construção de práticas docentes em alfabetização por professoras que assumem pela primeira vez turmas do 1º ano do ensino fundamental [manuscrito] / Regina Aparecida Correa. -- Belo Horizonte, 2024.
237 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Júlio Emílio Diniz Pereira.
Coorientador: Sara Mourão Monteiro.
Bibliografia: f. 214-222.
Apêndices: f. 223-237.

1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização -- Teses.
3. Prática de ensino -- Teses. 4. Professores alfabetizadores -- Formação - Teses.

I. Título. II. Pereira, Júlio Emílio Diniz. III. Monteiro, Sara Mourão.
IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

REGINA APARECIDA CORREA

Realizou-se, no dia 28 de fevereiro de 2024, às 10:00 horas, na sala de Teleconferências da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 960ª defesa de tese, intitulada *A construção de práticas docentes em alfabetização por professoras que assumem pela primeira vez turmas do 1º ano do ensino fundamental*, apresentada por REGINA APARECIDA CORREA, número de registro 2020651690, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Júlio Emílio Diniz-Pereira — Orientador (UFMG), Prof(a). Sara Mourão Monteiro — Coorientador (UFMG), Prof(a). Anne Marie Chartier (LARHRA.Lyon2/ENS), Prof(a). Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG), Prof(a). Paula Cristina de Almeida Rodrigues (UFOP), Prof(a). Marta Nörnberg (UFPEl).

A comissão considerou a tese: APROVADA, destacando, na condução da investigação de práticas de professoras alfabetizadoras, a capacidade de articulação expressa na tese entre os campos da pesquisa sobre formação de professores e da alfabetização e letramento.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2024.

Prof(a). Júlio Emílio Diniz Pereira (Doutor)

Prof(a). Sara Mourão Monteiro (Doutora)

Prof(a). Anne Marie Chartier (Doutora)

Prof(a). Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Doutora)

Prof(a). Paula Cristina de Almeida Rodrigues (Doutora)

Prof(a). Marta Nörnberg (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Marta Nörnberg, Usuária Externa**, em 04/03/2024, às 19:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Julio Emilio Diniz Pereira, Professor do Magistério Superior**, em 05/03/2024, às 09:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sara Mourão Monteiro, Professora do Magistério Superior**, em 06/03/2024, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paula Cristina de Almeida Rodrigues, Usuária Externa**, em 08/03/2024, às 07:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Paulo Ribeiro, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 15/03/2024, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Usuária Externa**, em 15/03/2024, às 20:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 307880.

o código CRC C9F5F49B.

Aos meu pais, João e Ana, e às minhas irmãs,
Renata e Roberta, por todo amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem os meus pais me ensinaram a amar desde criança.

Aos meus pais, razão da minha vida, pelo amor, pelo cuidado, pelos ensinamentos e pelas renúncias que fizeram ao longo de suas trajetórias a fim de oferecerem a mim e às minhas irmãs o melhor que podiam.

Às minhas irmãs, pela amizade, pela convivência e, sobretudo, pelo cuidado com os nossos pais nos últimos anos, nos momentos em que eu não pude estar presente.

Aos amigos, que acompanharam as alegrias e as dificuldades deste processo que é tão exigente e ao mesmo tempo tão fecundo. Em especial, a Cleideni, a Daniel, a Fabíula e a Lorena, que acompanharam mais de perto essa trajetória.

Aos colegas de trabalho, da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, pela convivência e pela troca de ideias durante essa etapa.

Ao Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira, pelo acolhimento e pela orientação desta pesquisa. As discussões, a leitura atenta e cuidadosa e o direcionamento para que eu mantivesse sempre o foco sobre o objeto, ao longo da investigação, foram fundamentais para a elaboração da tese.

À Profa. Dra. Sara Mourão Monteiro, pela coorientação deste trabalho. Agradeço a parceria, a troca de ideias e a leitura atenta, permeadas sempre pelo rigor acadêmico e pela sensibilidade que lhe é própria.

Às professoras Ana e Renata, que abriram as portas de suas salas de aula, o meu respeito e o meu agradecimento! Sem vocês esta pesquisa não existiria!

À instituição escolar em que Ana e Renata lecionaram em 2022 e à Secretaria Municipal de Educação do município, que autorizaram a realização da pesquisa.

À Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, por ter acompanhado o meu processo acadêmico desde o projeto de pesquisa. Os apontamentos feitos tanto no parecer do projeto quanto na minha qualificação orientaram muitas das reflexões que se encontram neste trabalho.

À Profa. Dra. Luciane Manera Magalhães, pelas contribuições feitas no momento de qualificação, que nos auxiliaram em nossas análises, e pelo aceite para participar da banca de defesa.

À Profa. Dra. Anne-Marie Chartier, pelas sugestões e pelos apontamentos feitos em 2022, quando tive a oportunidade de conversar sobre este projeto de pesquisa em um encontro promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Agradeço também pelo aceite para participar da banca de defesa de tese.

À Profa. Dra. Marta Nörnberg, pelo aceite para participar da banca de defesa de tese. Estamos certos de que contribuirá muito com nosso trabalho.

À Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel e à Profa. Dra. Paula Cristina de Almeida Rodrigues, por aceitarem o convite para serem suplentes da banca de defesa.

À UNIFAL-MG, por ter possibilitado a redução da jornada de trabalho ao longo desta pesquisa e o afastamento total em 2022, durante a coleta de dados.

Às/Aos professoras/es e às/aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG, pelos conhecimentos e pela convivência compartilhados.

Às políticas de democratização do acesso ao ensino superior, empreendidas nos dois primeiros mandatos do governo Lula. Tais políticas foram fundamentais para eu fosse a primeira da família a ingressar no ensino superior.

Agradeço, por fim, às professoras Ana Teberosky, Emília Ferreiro e Magda Soares, que, infelizmente, partiram enquanto eu produzia este trabalho. Obrigada pelas inúmeras e grandiosas contribuições acerca de como a criança aprende e sobre o objeto de ensino da língua escrita.

Tempo

Será que a cabeça

Tem o mesmo tempo que a mão?

O tempo do pensamento

O tempo da ação

Será que o teto tem o mesmo tempo

Que o chão?

O tempo de decompor

O tempo de decomposição?

Será que o filho

Tem o mesmo tempo que o pai?

O tempo do nascimento

Crescimento, envelhecimento

Um momento!

Um momento

Como matar o tempo

(Arnaldo Antunes e Paulo Miklos)

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado teve como objetivo analisar a construção de práticas docentes em alfabetização por professoras que assumiram presencialmente, pela primeira vez, turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos da pesquisa foram: 1) descrever e caracterizar o desenvolvimento da prática de professoras que assumem presencialmente, pela primeira vez, uma turma de primeiro ano do ensino fundamental no que se refere à alfabetização e ao letramento; 2) compreender como e com base em que professoras que assumem turmas de primeiro ano do ensino fundamental presencialmente, pela primeira vez, orientam a sua prática em alfabetização. A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, de tipo etnográfico e utilizou como instrumentos de coleta de dados o questionário, a observação, a entrevista e a análise de documentos. Por meio de um questionário aplicado com o auxílio da Secretaria Municipal de Educação, de diretoras/es e de coordenadoras/es de escolas estaduais e privadas de um município localizado no Sul de Minas Gerais, foram selecionadas duas professoras iniciantes que lecionaram presencialmente, pela primeira vez, para uma turma de primeiro ano do ensino fundamental no ano de 2022. Foram observados no total 100 dias de aula, 50 dias de cada docente, o que corresponde a 200 horas-aula, e realizadas cinco entrevistas com cada uma delas. Ao longo da observação, a pesquisadora teve acesso a planos de aula, ao livro didático, a atividades, a cartazes, dentre outros, que complementaram e auxiliaram na análise dos dados. Como principais referenciais teóricos temos os seguintes autores: Ana María Salgueiro Caldeira, Anne-Marie Chartier, Cecilia Fierro *et. al*, Elsie Rockwell, José Gimeno Sacristán e Ruth Mercado, para o conceito de práticas docentes; Magda Soares e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, para as práticas docentes em alfabetização. Os resultados apontam que o processo de construção das práticas docentes é dinâmico e multifacetado. Dentre os principais fatores relacionados à construção das práticas das duas docentes, estão, por exemplo, os históricos, como a história de vida das docentes e o seu processo de alfabetização; os pessoais, como a formação acadêmico-profissional e as características pessoais; os contextuais e os materiais/institucionais, como as orientações curriculares e da gestão pedagógica e escolar, o contexto no qual elas trabalharam, o público a que atenderam e os materiais didáticos que utilizaram. Desses, os aspectos pessoais e os contextuais tiveram um papel mais relevante nas práticas das docentes. Embora as duas professoras participantes da pesquisa tenham trabalhado em uma mesma instituição e com condições semelhantes, as práticas docentes construídas por elas foram muito distintas. Essa heterogeneidade parece relacionar-se à margem de autonomia e aos aspectos idiossincráticos que as docentes possuem.

Palavras-chave: práticas docentes; práticas docentes em alfabetização; primeiro ano do ensino fundamental; formação de professoras/es; formação de professoras/es alfabetizadoras/es.

ABSTRACT

This doctoral research aimed to analyze the construction of teaching practices in literacy by teachers who took on classes in the first year of elementary school for the first time. The specific objectives of the research were: 1) to describe and characterize the development of teachers' practice who face, for the first time, a first-year elementary school class, regarding to literacy; 2) to understand how and based on which teachers who take on first-year elementary school classes, for the first time, guide their literacy practice. The research carried out has a qualitative, ethnographic approach, and used questionnaires, observations, interviews and document analysis as data collection instruments. Through a questionnaire applied with the help of the Municipal Department of Education, directors and coordinators of state and private schools in a town located in the south of Minas Gerais, two beginners teachers who taught for the first time were selected for a first-year elementary school class in 2022. A total of 100 school days were observed, 50 days for each teacher, which corresponds to 200 class hours, and five interviews were carried out with each one of them. Throughout the observation, the researcher had access to lesson plans, textbooks, activities, posters, among others, which complemented and assisted in data analysis. As main theoretical references we have the following authors: Ana María Salgueiro Caldeira, Anne-Marie Chartier, Cecilia Fierro et. al, Elsie Rockwell, José Gimeno Sacristán and Ruth Mercado, for the concept of teaching practices; Magda Soares and Isabel Cristina Alves da Silva Frade, for teaching practices in literacy. The results indicate that the process of building teaching practices is dynamic and multifaceted. Among the main factors related to the construction of the two teachers' practices are, for example, historical factors, such as the teachers' life stories and their literacy process; personal factors, such as academic-professional training and personal characteristics; contextual and material/institutional ones, such as curricular guidelines and pedagogical and school management, the context in which they worked, the public they served and the teaching materials they used. From these aspects, personal and contextual ones played a more relevant role in the teachers' practices. Although the two participating teachers in the research worked in the same institution and under similar conditions, the teaching practices constructed by them were very different. This heterogeneity seems to be related to the margin of autonomy and the idiosyncratic aspects that teachers have.

Keywords: teaching practices; teaching practices in literacy; first year of elementary school; teacher training; training of literacy teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Trabalhos identificados no levantamento bibliográfico realizado na BDTD e no Banco de Teses da Capes	52
Quadro 2 – Ementas das disciplinas relacionadas à alfabetização e ao letramento cursadas pela Professora Ana	73
Quadro 3 – Ementas das disciplinas relacionadas à alfabetização e ao letramento cursadas pela Professora Renata	76
Quadro 4 – Cronograma da Secretaria de Educação	84
Figura 1 – Capa do livro didático de Língua Portuguesa – 1º ano – adotado no Município em que a pesquisa foi realizada	86
Quadro 5: Unidades do livro Ápis de Língua Portuguesa – Edição 2017	87
Figura 2 – Letras do alfabeto das boquinhas constante na sala das docentes	89
Figura 3 - Linha do tempo dos dias observados na turma da Professora Ana	104
Figura 4 - Sala de aula da Professora Ana	105
Figura 5 – Cartazes localizados do lado esquerdo da sala da Professora Ana	106
Figura 6 – Cartaz Vamos Explorar	107
Figura 7 – Análise da palavra CARACOL	108
Figura 8 - Cartazes localizados do lado direito da sala da Professora Ana	111
Quadro 6 - Marcação de linhas para escrever	116
Quadro 7 - Conteúdos trabalhados pela professora Ana	117
Quadro 8 – Introdução da letra D	123
Figura 9 – Esquema sobre a Letra D a ser preenchido pelos alunos	125
Figura 10 – Cruzadinha da letra M	129
Figura 11 – Fichas de leitura da letra L e da letra M	135
Quadro 9 – Introdução da letra X	141
Figura 12 – Esquema sobre a Letra X a ser preenchido pelos alunos	143
Quadro 10 – Atividade de separar sílabas	143
Figura 13 - Linha do tempo dos dias observados na turma da Professora Renata	157
Figura 14 – Sala de aula da Professora Renata	158
Figura 15 - Cartazes localizados do lado esquerdo da sala da Professora Renata	163
Figura 16 - Cartazes localizados do lado direito da sala da Professora Renata	164
Figura 17 - Cartazes da sala da Professora Renata	165
Quadro 11 - Marcação de linhas para escrever	168

Quadro 12 - Conteúdos trabalhados pela professora Renata	169
Figura 18 – Atividade sobre a letra P	175
Figura 19 – Dobradura de pipa	176
Figura 20 – Ficha de leitura da letra G	181
Figura 21 – Ficha de leitura da letra N	182
Figura 22 – Grupo silábico da letra G	184
Figura 23 - Cantiga Meu Galinho	186
Figura 24 – Atividades da cantiga “Meu galinho”	187
Figura 25 – Pescaria do alfabeto	191
Figura 26 – Atividades da página 225 do livro didático Ápis – 1º ano	198

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABC - Alfabetização Baseada em Ciência
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEMEI - Centros Municipais de Educação Infantil
- CCV - Consoante, consoante, vogal
- CCVCC - Consoante, consoante, vogal, consoante, consoante
- CV - Consoante e vogal
- CVC - Consoante, vogal, consoante
- CVV - Consoante, vogal, vogal
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EMEI - Escolas Municipais de Educação Infantil
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- Faveni - Faculdade Venda Nova do Imigrante
- LARHRA - Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes
- MEC - Ministério da Educação
- PET - Planos de Estudos Tutorados
- Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNA - Política Nacional de Alfabetização
- PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
- PPC - Projeto Pedagógico de Curso
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PSF - Programa Saúde da Família
- PUC-SP - Universidade Católica de São Paulo
- SciELO - Scientific Electronic Library Online
- SEA - Sistema de escrita alfabética
- Sealf - Secretária de Alfabetização

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

TV - Televisão

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

UNIFAL-MG - Universidade Federal de Alfenas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USP - Universidade de São Paulo

V - Vogal

VC - Vogal, consoante

VCC - Vogal, consoante, consoante

VCV - Vogal, consoante, vogal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PRÁTICAS DOCENTES EM ALFABETIZAÇÃO: entre teorias e práticas	24
2.1 Práticas docentes: o que são?	25
2.1.1 Implicações do conceito de práticas docentes para o desenho metodológico da pesquisa.....	33
2.2 Práticas docentes em alfabetização	37
2.3 Práticas docentes em alfabetização em turmas de primeiro ano do ensino fundamental ..	47
2.3.1 Pesquisas sobre práticas docentes em alfabetização em turmas de 1º ano do ensino fundamental.....	51
3 ELEMENTOS DO PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO: instrumentos, procedimentos, caracterização das professoras participantes e do contexto	59
3.1 Instrumentos e procedimentos ético-metodológicos	60
3.2 Professora Ana – “Eu levo muito ao pé da letra a função de alfabetizadora”	71
3.3 Professora Renata – “Eles são só crianças”	75
3.4 Escola: caracterização, público atendido, atribuição das turmas às docentes e enturmação dos alunos	80
3.5 Orientações para o trabalho pedagógico: livro didático, cronograma de introdução de letras e alfabeto das boquinhãs	84
3.6 PNA: a Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro (2019-2022)	92
3.7 Pandemia de Covid-19: algumas ponderações	97
4 A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES DA PROFESSORA ANA	103
4.1 A sala de aula da Professora Ana e aspectos gerais sobre as suas práticas	104
4.2 O que a Professora Ana fez?	114
4.2.1 Os primeiros dias de aula	114
4.2.2 Introdução da letra D.....	120
4.2.3 Cruzadinha da letra M.....	128
4.2.4 Xale ou Chalé: o caso do fonema /ʃ/	140
5 A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES PELA PROFESSORA RENATA	156

5.1 A sala de aula e aspectos gerais sobre as práticas da Professora Renata.....	156
5.2 O que a Professora Renata fez?	167
5.2.1 Os primeiros dias de aula	168
5.2.2 Eu sou a palavrinha PIPA.....	172
5.2.3 O ensino da relação grafema-fonema da letra G	180
5.2.4 A escrita da palavra BONÉ	195
REFERÊNCIAS	214
APÊNDICE A – Roteiro da primeira entrevista	223
APÊNDICE B – Roteiro da segunda entrevista	226
APÊNDICE C – Roteiro da terceira entrevista.....	227
APÊNDICE D – Roteiro da quarta entrevista com a Professora Ana	229
APÊNDICE E – Roteiro da quarta entrevista com a Professora Renata	233
APÊNDICE F – Roteiro da quinta entrevista.....	237

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão, da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação conjunta do Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira e da Profa. Dra. Sara Mourão Monteiro. O objetivo geral da pesquisa é analisar a construção de práticas docentes em alfabetização por professoras que assumem presencialmente, pela primeira vez, turmas do primeiro ano do ensino fundamental.

Os objetivos específicos da pesquisa são: 1) descrever e caracterizar o desenvolvimento da prática de professoras que assumem presencialmente, pela primeira vez, uma turma de primeiro ano do ensino fundamental no que se refere à alfabetização e ao letramento; 2) compreender como e com base em que professoras que assumem turmas de primeiro ano do ensino fundamental presencialmente, pela primeira vez, orientam a sua prática em alfabetização.

O interesse por investigar essa questão relaciona-se à minha trajetória acadêmica e profissional. Graduada em Pedagogia, lecionei pela primeira vez para uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, em 2012, após ter trabalhado com uma turma do segundo e uma do terceiro ano em momentos anteriores. Até então, eu tinha um grande receio em trabalhar com turmas do primeiro ano em razão do desafio de alfabetizar crianças de seis anos de idade.

Em 2012, com o aumento do número de turmas do primeiro ano do ensino fundamental na escola em que eu trabalhava, foi atribuída a mim uma turma de primeiro ano. Pensei: E agora? O que fazer? Por onde começar? Como e com base em que orientar minha prática? Quais conteúdos trabalhar? Essas e inúmeras outras questões me inquietavam, uma vez que, por um lado, não estava claro para mim “o que” e “como” ensinar, por outro, havia clareza sobre o que os pais e a escola esperavam que os alunos soubessem ao final do ano: ler e escrever.

Nas minhas experiências anteriores no trabalho com turmas do segundo e do terceiro ano, também encontrei diversos desafios, mas o fato de os alunos, em sua maioria, já terem vencido a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, atenuou, de certa forma, as tensões vividas. Acrescento que não havia na escola um acompanhamento específico das professoras iniciantes e nem discussões sobre os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada um dos anos do ensino fundamental.

Antes de iniciar o trabalho com a minha turma do primeiro ano, fui à casa de uma professora experiente que, há alguns anos, lecionava para turmas de primeiro ano. Durante a

conversa, a docente me explicou como alfabetizava, que método utilizava, em que momento introduzia a letra cursiva, além de algumas convenções acerca do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que deveriam ser ensinadas, como o fato de escrever da esquerda para a direita, de cima para baixo e deixando espaço entre as palavras. Essa conversa foi fundamental para o início do meu trabalho com o primeiro ano e muitas dicas dadas por ela acabaram fazendo parte da prática que fui construindo com os meus alunos. No entanto, permanecia em mim uma série de questionamentos concernentes aos conteúdos que deveriam ser trabalhados, aos métodos de alfabetização e várias outras questões que surgiram no desenvolvimento do trabalho.

Esse período foi vivido com muita angústia, questionamentos e ansiedade, sentimentos compartilhados por outras duas professoras que também lecionaram para essas turmas de primeiro ano pela primeira vez, mas foi também um momento de muita aprendizagem ao perceber a necessidade de entender como os alunos construíam sua aprendizagem nessa fase, de compreender os conteúdos que deveriam ser trabalhados e, a partir daí, de pensar nas melhores estratégias para lecionar.

Além do exposto no parágrafo anterior, tal situação suscitou uma série de questionamentos concernentes, de modo especial, à construção das práticas docentes no primeiro ano do ensino fundamental no que se refere ao ensino e à aprendizagem da língua escrita: como as/os professoras/es¹ constroem as práticas docentes no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita quando lecionam pela primeira vez no primeiro ano do ensino fundamental? Desta questão central, depreenderam outras: O que elas/eles fazem? Como elas/eles fazem? Como explicar o que elas/eles fazem? Que fatores/elementos estão presentes nas decisões que tomam em relação às práticas que adotam? Que dificuldades enfrentam? O que tomam como suporte para suas práticas? Como elas/eles desenvolvem as suas práticas de alfabetização? Quais saberes são mobilizados? De quais saberes sentem falta? Quais são as fontes buscadas pela/o professora/professor no enfrentamento da docência pela primeira vez no primeiro ano?

Destacamos o fato de as turmas de primeiro ano serem consideradas como “classes difíceis” na cultura escolar justamente em razão do desafio de alfabetizar e de introduzir as crianças na cultura escolar. Paradoxalmente, muitas vezes, essas turmas são destinadas às/aos professoras/es iniciantes e/ou às/aos professoras/es recém-formadas/os, com pouca ou nenhuma

¹ Consciente do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, utilizarei, ao longo deste texto, um padrão diferente daquele usado na “norma culta”, que adota o masculino como regra. Todas às vezes que me referir às/aos professoras/es e às/aos educadoras/es em geral, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partirei do feminino e farei a diferenciação do masculino: professoras/es; educadoras/es etc.

experiência profissional. De acordo com Moura (2016), as/os docentes com mais tempo de serviço e estabilização na carreira escolhem prioritariamente as turmas nas quais se sentem mais preparadas/os para trabalhar, enquanto as/os professoras/es iniciantes acabam assumindo as turmas do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental).

Para além da motivação pessoal/profissional, esta pesquisa justifica-se em razão da complexidade do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita e, mais especificamente, da apropriação do sistema de escrita alfabética (de forma abreviada, SEA), da formação da professora alfabetizadora e do fato de a análise da construção das práticas docentes em alfabetização ser uma temática ainda pouco explorada no campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professoras/es.

Em relação à complexidade do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, Soares (2016) afirma que a aprendizagem inicial da língua escrita é composta por várias facetas: faceta linguística, faceta sociocultural e faceta interativa. A primeira faceta consistiria na alfabetização, e as duas últimas consistiriam no letramento. Segundo a autora, embora a alfabetização e o letramento sejam processos cognitivos e linguísticos diferentes, estes são processos interdependentes e simultâneos.

No que concerne à apropriação do SEA, Morais (2012) afirma que as regras de funcionamento ou propriedades do SEA não estão prontas na mente da criança e nem são construídas da noite para o dia, mas constituem um processo evolutivo por meio do qual os discentes aprendem aspectos conceituais e convencionais sobre o SEA. Para o autor, os aspectos conceituais se referem à natureza do processo de representação simbólica (o que as letras representam e como criam representações) e os convencionais se referem aos acordos e às convenções que poderiam ser alterados sem modificar a natureza do SEA: nas línguas com alfabeto latino, escreve-se geralmente de cima para baixo, da esquerda para a direita, com espaços entre as palavras escritas e com certas letras que foram escolhidas, ao longo da história, para substituir determinados sons.

Morais (2012) afirma que esses aspectos conceituais e convencionais constituem um conjunto de propriedades concernentes à notação alfabética em língua portuguesa, como o fato de escrever com letras que não podem ser inventadas, que são diferentes de números e de outros símbolos, e possuem um repertório finito. Tais aspectos podem parecer simples ou automáticos para um adulto alfabetizado, no entanto, o conhecimento deles é fundamental para o processo de alfabetização das crianças e precisam ser desenvolvidos, especialmente, no primeiro ano do Ensino Fundamental para possibilitar o avanço no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação à formação da/o professora/professor alfabetizadora/alfabetizador, considerando que a aprendizagem inicial da língua escrita constitui um fenômeno complexo e multifacetado, é fundamental que as/os alfabetizadoras/es conheçam o objeto a ser aprendido pelas crianças e como elas aprendem para orientarem o processo de aprendizagem.

Soares (2016), em *Alfabetização: a questão dos métodos*, livro que apresenta uma revisão teórica do campo da alfabetização e, conseqüentemente, discute a polêmica em torno dos métodos de alfabetização, ao se referir especificamente à faceta linguística, argumenta que alfabetizadoras/es serão capazes de construir, de socializar e de compreender procedimentos de ensino mais adequados para orientar o processo de alfabetização da criança se conhecerem o objeto a ser aprendido, no caso, o sistema de representação alfabético e a norma ortográfica, e se conhecerem os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem do objeto.

Podemos inferir que não apenas para o desenvolvimento da faceta linguística, mas também para o desenvolvimento das facetas interativa e sociocultural, a/o professora/professor poderá orientar o processo de aprendizagem dos discentes mais adequadamente se tiver clareza sobre o objeto a ser aprendido por eles e do modo como eles aprendem.

Sabemos que, no Brasil, a formação de professoras/es para trabalhar no primeiro ano do ensino fundamental tem sido realizada nos cursos de Pedagogia ou em cursos de nível médio, na modalidade Normal. No entanto, tais cursos, em geral, possuem uma carga horária relativamente pequena destinada às disciplinas de conteúdos voltados para o ensino inicial da língua escrita.

Piccoli (2015), em pesquisa que analisou o currículo do curso de Pedagogia de sete universidades federais da região Sul do Brasil e a trajetória de doze discentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que trabalharam ou trabalhavam como alfabetizadoras, relata que os currículos dos cursos analisados possuíam de duas a seis disciplinas direcionadas à formação da/o alfabetizadora/alfabetizador, correspondendo entre 3,28% e 8,37% da carga horária total do curso de Pedagogia. Para a autora, considerando o extenso terreno metodológico e conceitual referente à leitura e à escrita, do qual as/os licenciandas/os precisam se apropriar, “contar com uma média, para a Região Sul, de 6,61% de carga horária investida nas disciplinas, certamente não é suficiente para abordar e, muito menos, aprofundar os conhecimentos necessários à ação alfabetizadora” (Piccoli, 2015, p. 142).

Durante a graduação no curso de Pedagogia, eu tive apenas duas disciplinas voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua escrita: Conteúdo e Metodologia de Alfabetização I e Conteúdo e Metodologia de Alfabetização II. Nestas duas disciplinas, foram trabalhados aspectos referentes aos conceitos de alfabetização e de letramento, à psicogênese da língua

escrita e aos métodos denominados tradicionais de alfabetização. Esses conteúdos foram, em sua maioria, abordados superficialmente em razão da restrição de tempo, o que fez com que eu soubesse, por exemplo, identificar os níveis de conceitualização da escrita no qual as/os discentes se encontravam, mas tivesse dificuldade em estabelecer procedimentos de ensino que possibilitasse o avanço das/os alunas/os na aprendizagem da língua escrita, ou soubesse que alguns métodos de alfabetização não eram os mais adequados, mas não soubesse “como” promover a aprendizagem da língua escrita em sala de aula.

Soares (2014) questiona se os cursos têm formado as/os docentes para o conhecimento e a compreensão dos processos cognitivos e linguísticos inerentes à aprendizagem inicial da língua escrita e as suas consequências para a orientação dos discentes, uma vez que, na prática, são esses conhecimentos que as/os professoras/es precisam para traduzir em procedimentos e em atividades que promovam o desenvolvimento dos alunos. A autora afirma também que é no exercício da profissão, diante da responsabilidade de ensinar as crianças a ler e a escrever, que as/os docentes notam a falta do que deveria lhes ter sido ensinado em sua formação.

Ao falar de um projeto de formação desenvolvido com professoras/es do município de Lagoa Santa, em Minas Gerais, Soares (2014) relata que frequentemente se surpreendia com o quanto de conhecimentos essenciais ao processo de alfabetização e de letramento as/os professoras/es não sabiam e que, muitas vezes, as dificuldades que as crianças enfrentavam eram decorrentes da ausência de uma orientação adequada.

Ainda sobre a formação de professoras/es, Soares (2014) pontua que o curso de Pedagogia tem passado por uma longa luta para que, de fato, forme docentes para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que não tem ocorrido. A autora destaca que o referido curso forma especialistas em educação, mas não docentes preparadas/os para trabalhar na educação infantil e nas séries iniciais e que há no país uma ausência de formação “inicial” (sic) de fato destinada a professoras/es que irão trabalhar nessas etapas da escolarização.

Assim como Soares (2014), Piccoli (2015) também discorre sobre a insuficiência da formação oferecida pelo curso de Pedagogia. A autora enfatiza que, no Brasil, diferentemente do que ocorre em outros países, a/o professora/professor que leciona nos anos iniciais tem uma denominação particular: alfabetizadora/alfabetizador. No entanto, esta é uma questão complexa, porque a formação dessa/desse professora/professor se funde com a das/os professoras/es dos anos iniciais, que é a de uma/um professora/professor polivalente, que trabalha em várias áreas. Desse modo, “ao mesmo tempo em que é requisitado do professor

trânsito em todas as áreas que compõem os currículos da escolarização inicial, é exigida a *expertise* desta área em particular, que é a alfabetização” (Piccoli, 2015, p. 134).

Outra questão importante sobre a formação “inicial” (sic) da/o professora/professor alfabetizadora/alfabetizador apontada por Piccoli (2015) é que a formação dessa/desse professora/professor ocorre, de modo mais efetivo, em dois momentos ao longo do curso: ao cursar as disciplinas voltadas para os conteúdos de alfabetização e de letramento, semelhantemente ao que eu relatei acerca da minha formação no curso de Pedagogia, e no estágio curricular dos anos iniciais. É importante mencionar que, em razão das possibilidades que os discentes têm para realizar os estágios, não é possível garantir que todos façam em turmas de alfabetização. Em razão desses fatores e do próprio caráter generalista dos currículos, Piccoli (2015) afirma que o curso de Pedagogia garantiria a formação da/do pedagoga/pedagogo como alfabetizadora/alfabetizador apenas parcialmente.

Outro fator que nos ajuda a pensar sobre a formação acadêmico-profissional² da/do professora/professor alfabetizadora/alfabetizador é a quantidade de programas de formação continuada implementados para esse público. Apenas em âmbito federal, podemos citar três grandes programas: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Em relação ao primeiro ano do ensino fundamental, é importante ressaltar que a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pela Lei nº 9.394/1996, para constar a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com a inclusão da criança a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental.

Esclarecemos que a opção por investigar professoras/es que lecionam no primeiro ano do ensino fundamental pela primeira vez, presencialmente, não tem como objetivo reforçar a ideia de que a alfabetização deve ocorrer exclusivamente no primeiro ano, mas, ao contrário, reconhecer as especificidades desse ano em que se inicia formalmente o processo de alfabetização e em que a criança vive processos complexos de desenvolvimento e de aprendizagem que exigem uma *expertise* específica de acompanhamento do processo de aprendizagem e conhecimento de áreas distintas que informam o ensino da fase inicial da aprendizagem da língua escrita.

² Termo utilizado por Diniz-Pereira (2013) em substituição à expressão “formação inicial”. Uma das críticas ao uso desse termo é o fato de que, na visão desse autor, a profissão docente começa a ser aprendida mesmo antes da entrada do sujeito em um curso de graduação (licenciatura), portanto, a formação não se configura como “inicial” – termo dúbio na língua portuguesa por indicar tanto uma formação que se “inicia” a partir da entrada em cursos de licenciatura (ideia da qual o autor discorda), quanto uma formação que não termina com a conclusão desses cursos (ideia que, obviamente, o autor não se opõe a ela).

Além dos fatores explicitados, esta pesquisa também se justifica por trabalhar um tema ainda pouco explorado dentro do campo de pesquisa sobre docência e/ou formação de professoras/es. Nos levantamentos bibliográficos realizados nos últimos anos, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, não identificamos nenhum trabalho que apresenta como objetivo analisar a construção das práticas em alfabetização por professoras que lecionam pela primeira vez em turmas de primeiro ano do ensino fundamental.

Em relação aos procedimentos ético-metodológicos, esta investigação acadêmica é de abordagem qualitativa, de tipo etnográfico e utilizou como instrumentos de coleta de dados a entrevista, a observação e a análise de documentos. Para a seleção das professoras participantes desta pesquisa, foi utilizado um formulário eletrônico (Formulários *Google*).

A aplicação do questionário contou com o auxílio da Secretaria Municipal de Educação e com as diretoras e as supervisoras das escolas estaduais e particulares do município por meio do envio de correios eletrônicos às docentes que lecionariam para turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Ao acessar o questionário, a/o professora/professor encontrava um *link* que a/o direcionava para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a leitura desse Termo, era possível à/ao docente marcar duas opções: na primeira, ela/ele declarava ter lido o TCLE e concordava em participar voluntariamente da pesquisa; na segunda, ela afirmava não querer participar da pesquisa e não autorizava o uso dos seus dados.

Além do exposto no parágrafo anterior, antes de iniciar a coleta de dados eu apresentei novamente o TCLE à Professora Ana e à Professora Renata, que foram selecionadas para participar da pesquisa. O TCLE foi assinado por elas e ficará sob a minha guarda pelo período de, pelo menos, cinco anos, conforme prevê a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Além da autorização das professoras, pedimos a autorização da Secretaria Municipal de Educação e da escola em que as docentes trabalhavam para que a pesquisa pudesse ser realizada.

No primeiro capítulo desta tese, além de outros aspectos, abordamos as implicações que o conceito de práticas docentes teve para o desenho ético-metodológico desta investigação acadêmica, tendo em vista a necessidade de nos aproximarmos do cotidiano da escola e de observarmos as práticas no lugar em que elas ocorriam (Rockwell; Mercado, 1988), bem como a necessidade de ouvir os significados que as ações possuem para os sujeitos, como nos ensina *Green et. al* (2005). No segundo capítulo, apresentamos um detalhamento sobre os procedimentos metodológicos, sobre a seleção das professoras participantes da pesquisa, a entrada no campo, o modo como a observação foi realizada, entre outros.

A observação foi realizada ao longo de 2022, em um município localizado no Sul de Minas Gerais, com duas docentes que lecionaram pela primeira vez presencialmente em turmas de primeiro ano do ensino fundamental. No primeiro semestre, a observação foi realizada duas vezes por semana em cada turma, em esquema de revezamento. Assim, a turma observada na quarta e na quinta em uma semana, era observada na segunda e na terça na semana seguinte. No segundo semestre, a observação foi realizada uma semana por mês em cada sala. No total, foram observados 50 dias de aula de cada docente, o que equivale a 200 horas-aula. As anotações feitas durante a observação foram registradas em diários de campo. No total, foram utilizados três cadernos de 90 páginas cada. Apenas o terceiro não foi totalmente preenchido.

Ao longo do ano, foram realizadas cinco entrevistas com cada uma das docentes a fim de compreendermos as razões que as levavam a agir de um ou de outro modo, as principais dificuldades encontradas e os aspectos facilitadores no enfrentamento da docência no primeiro ano pela primeira vez. Durante a observação, tive acesso a materiais como o livro didático, o caderno dos discentes e os planos de aula das docentes, que nos ajudaram em nossas análises.

Esta tese está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos o conceito de práticas docentes, pautando-nos, principalmente, no diálogo com as/os seguintes autoras/es: Ana María Salgueiro Caldeira (1995 e 1998), Anne-Marie Chartier (2000; 2007; 2010 e 2022), Elsie Rockwell e Ruth Mercado (1988), Elsie Rockwell (1995 e 2018) e José Gimeno Sacristán (1998 e 2017). Em seguida, apresentamos algumas considerações acerca de práticas docentes em alfabetização e práticas docentes em alfabetização em turmas de primeiro ano. Para isso, dialogamos, especialmente, com Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2005; 2007 e 2019) e Magda Soares (2003; 2004; 2014; 2016; 2017 e 2020).

No segundo capítulo, descrevemos alguns aspectos inerentes aos procedimentos ético-metodológicos, apresentamos cada uma das duas professoras participantes desta pesquisa, algumas questões materiais/institucionais (público atendido, atribuição das turmas às docentes, enturmação dos estudantes e orientações para o trabalho pedagógico) e algumas questões contextuais, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Covid-19.

No terceiro e no quarto capítulo, analisamos a construção das práticas docentes da Professora Ana e da Professora Renata, respectivamente. Para isso, caracterizamos a sala de aula, apresentamos aspectos gerais sobre as práticas de cada uma das docentes, o que elas fizeram nos primeiros dias de aula, os conteúdos abordados ao longo do ano e descrevemos e analisamos três aulas de cada docente, selecionadas por serem representativas das suas práticas.

No quinto capítulo, apresentamos as conclusões e as considerações finais. A partir da análise dos dados, foi possível concluir que as duas docentes construíram suas práticas em meio

a uma diversidade de fatores, como os contextuais, os pessoais, os históricos e culturais. Dentre esses fatores, os contextuais e os pessoais tiveram um papel relevante para a construção das práticas da Professora Ana e da Professora Renata. Além disso, os dados da pesquisa suscitam a possibilidade de novas investigações sobre a construção de práticas de docentes formadas/os em diferentes instituições de ensino e em cursos ofertados em diferentes modalidades, além de pesquisas sobre como professoras/es com tempos de experiência distintos constroem suas práticas ao assumirem turmas de primeiro ano pela primeira vez.

2 PRÁTICAS DOCENTES EM ALFABETIZAÇÃO: entre teorias e práticas

Ao falarmos em práticas docentes, estamos nos referindo, mais especificamente, a três questões: o que a/o professora/professor faz? Como faz? Por que faz? Assim, para analisar a construção das práticas docentes em alfabetização por professoras que assumem presencialmente, pela primeira vez, turmas do 1º ano do ensino fundamental, precisamos saber o que, como e por que elas fazem no cotidiano das turmas de alfabetização. Essa é, no entanto, uma tarefa extremamente complexa e que, por isso, demanda um grande esforço por parte da/o pesquisadora/pesquisador.

Para nos auxiliar nessa importante e difícil tarefa, percebemos a necessidade de: 1) compreendermos o conceito de práticas docentes; 2) entendermos como as práticas docentes em alfabetização se constituíram no contexto educacional brasileiro e 3) conhecermos um pouco sobre as práticas docentes em alfabetização desenvolvidas em turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Desse modo, este capítulo está organizado em três seções.

Na primeira seção, apresentamos o conceito de práticas docentes, dissertando sobre sua complexidade e os fatores nele imbricados. Nessa parte, apresentamos também as implicações que o conceito de práticas docentes teve para a escolha do caminho ético-metodológico desta pesquisa.

Na segunda seção, discorremos sobre as práticas docentes em alfabetização. Para tanto, abordamos os diferentes métodos de alfabetização e as contribuições de várias ciências, como a psicolinguística e a linguística, acerca do processo de aprendizagem e do objeto de ensino da língua escrita. Ressaltamos que, embora a discussão apresentada nesta seção esteja organizada por meio de uma evolução histórica e progressiva, a fim de auxiliar a compreensão da/o leitora/leitor, não podemos afirmar que esse mesmo processo tenha ocorrido de maneira linear e simultânea nas práticas docentes desenvolvidas pelas/os professoras/es.

Na terceira seção, explanamos sobre as práticas docentes desenvolvidas em turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Assim, apresentamos algumas características de práticas desenvolvidas quando a organização do sistema formal de ensino estabelecia o ingresso da criança na escola obrigatória aos sete anos, com a expectativa de que ela iniciasse e concluísse o processo de alfabetização no referido ano. Explicitamos também algumas expectativas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita a partir da ampliação do ensino fundamental para nove anos, com o ingresso da criança aos seis anos de idade no primeiro ano. Por fim, apresentamos algumas pesquisas que discutem práticas docentes em alfabetização em turmas de primeiro ano.

2.1 Práticas docentes: o que são?

Ao fazermos os levantamentos bibliográficos, percebemos que, na maioria das vezes, não há uma definição clara acerca do conceito de práticas docentes. Quase sempre a expressão “práticas docentes” aparece como sinônimo do que é desenvolvido nas salas de aula. Entretanto, sentíamos a necessidade de compreendermos tal conceito para desenvolvermos a nossa pesquisa.

Na tentativa de apreendermos o conceito citado, aproximamo-nos dos seguintes autores (e suas obras): Ana María Salgueiro Caldeira (1995; 1998), Anne-Marie Chartier (2000; 2007; 2010; 2022), Cecilia Fierro *et. al* (1999), Elsie Rockwell (1995; 2018), Elsie Rockwell e Ruth Mercado (1988), José Gimeno Sacristán (1998; 2017). Embora boa parte da produção dessas/es autoras/es sobre práticas docentes tenha ocorrido nas décadas de 1980, de 1990 e de 2000, pela leitura dos textos mais recentes acerca dessa temática, como os de Analía Errobidart (2015), de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016), de Martha Vergara Fregoso (2005; 2016), de Júlio Emílio Diniz-Pereira (2010; 2019; 2022) e de Diana Andrea Delfino *et. al* (2015), foi possível perceber a atualidade das suas obras no que se refere à complexidade e à dinamicidade do conceito de práticas docentes, no qual estão imbricados diversos fatores, como os históricos, os sociais e os culturais.

Por meio das leituras realizadas, percebemos que alguns autores partem de lugares diferentes para discutir as práticas docentes³, como Gimeno Sacristán (2017), do campo de estudo sobre currículo, e Ana María Salgueiro Caldeira (1998), Elsie Rockwell e Ruth Mercado (1988) e Elsie Rockwell (1995), com um olhar mais vinculado à etnografia. No entanto, as/os autoras/es convergem ao definirem as práticas docentes como um processo complexo de construção histórica e social, realizado em um tempo e em um espaço, nos quais a biografia do sujeito, assim como sua autonomia, convive dialeticamente com as condições e ou as determinações da realidade. Isso faz com que as práticas docentes sejam também heterogêneas.

Ao definir o conceito, Caldeira (1995, p. 4), por exemplo, afirma que a prática docente é o “resultado de um processo de construção histórica”, no qual alguns elementos da prática

³ É fundamental informar à/ao leitora/leitor, desde já, que, embora ao apresentar o conceito de práticas docentes, a expressão apareça, por vezes, no singular – prática docente –, tal como consta nos textos lidos, concebemos o conceito no plural, haja vista a diversidade de fatores imbricados nas práticas, o que faz com que elas não sejam únicas e que se modifiquem ao longo do tempo.

permanecem, enquanto outros se transformam. Para a autora, compreender a prática docente como histórica e social, específica de seres humanos, situados em um tempo e em um espaço social determinados, faz com que a prática seja considerada como resultado de outros aspectos, como os processos sociais, econômicos, políticos e culturais. Ela ressalta, no entanto, que a compreensão da prática como resultado desses processos não implica o não reconhecimento de que os sujeitos contribuem para a constituição desses contextos e nem a negação de que a prática docente tenha uma dimensão individual.

Fierro *et. al* (1999) compreendem a prática docente como uma práxis social, intencional e objetiva, na qual incidem as ações, as percepções e os significados dos sujeitos implicados no processo, como alunos, pais, professoras/es e autoridades educativas. Também incidem nesse processo, segundo as autoras, os aspectos políticos, institucionais, normativos e administrativos que delimitam a função da/do professora/professor de acordo com o projeto educativo de cada país.

As autoras acrescentam que a prática docente transcende a concepção instrumental de quem apenas aplica técnicas de ensino na sala de aula, uma vez que o trabalho da/do docente está situado em um sistema escolar, com grupos sociais singulares e uma oferta curricular determinada. Assim, a função da/do professora/professor seria mediar o encontro entre o projeto político educativo e os seus destinatários.

Com um olhar vinculado à etnografia, Rockwell e Mercado (1988) destacam que toda prática docente é histórica, reflexo de um processo de construção e de apropriação que acontece no cruzamento entre a biografia pessoal e a história das práticas educativas e sociais. Além disso, para as autoras, a prática docente não é reprodução passiva das normas oficiais ou da formação profissional, haja vista que a diversidade de práticas, a heterogeneidade de soluções aos problemas institucionais e a variedade de formas de ensino revelam que o processo de construção do saber do magistério é inovador e seletivo; se confirmam, reproduzem ou refutam tradições e concepções anteriores.

Fregoso (2005) pontua que a prática docente é mais que o simples fazer das pessoas, o que faz com que, para compreendê-la, seja necessário articular os fatos educativos com o contexto nos quais são produzidos e com os significados que adquirem nele. Para a autora, em todo processo educativo, há um entrecruzamento de contextos: tradições metodológicas, critérios organizativos, institucionais, condições curriculares e ambientais, além de interpretações das/dos professoras/es.

Abordando o conceito de prática docente a partir das discussões concernentes ao currículo, Gimeno Sacristán (2017, p. 165) afirma que o currículo pode ser “entendido como

algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente como objeto”. Ele pontua ainda que, se o currículo é uma prática que se desenvolve por meio de múltiplos processos, no entrecruzamento de diferentes práticas, a/o professora/professor assume um papel de destaque na atividade pedagógica concernente ao currículo. Nas palavras do autor:

Antes de mais nada, se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 165).

Gimeno Sacristán (2017) destaca que, à medida que as/os docentes são as/os primeiras/os consumidoras/es dos currículos que são determinados de fora e preparados por meio de materiais didáticos, elas/eles são receptoras/es daquilo que se apresenta como experiência profissional presentes nessas elaborações. Essas elaborações, por sua vez, exercem uma força significativa na socialização profissional da/do professora/professor, haja vista que imprimem mensagens ocultas e explícitas sobre a escolha dos conteúdos, as formas de elaborá-los e apresentá-los aos discentes, de desenvolvê-los por variados meios, integrá-los aos outros conteúdos e de relacioná-los à cultura dos alunos (Gimeno Sacristán, 2017).

Além de discutir a prática docente a partir do currículo, Gimeno Sacristán (1998, p. 88) também discute o conceito a partir da diferenciação entre a prática e a ação do sujeito. Para o autor, a ação se refere aos sujeitos, ainda que se possa falar de ações coletivas, e a prática se refere à cultura acumulada sobre as ações. Desse modo, a ação pertence aos sujeitos enquanto a prática pertence ao âmbito do social, é cultura objetivada que, ao ser acumulada, apresenta-se como algo dado e legado que se impõe aos sujeitos.

Gimeno Sacristán (1998) destaca que a ação é sempre pessoal, uma vez que, por detrás dela, está a inteligência, o corpo, os sentimentos, as formas de entender o mundo, as aspirações etc. A/O professora/professor atua como pessoa e suas ações profissionais também a/o constituem. Esse caráter pessoal da ação faz com que não seja possível analisar a ação pedagógica sem compreender as implicações do sujeito docente assim como as consequências de uma ação para as ações subsequentes. Por outro lado, a ação possui um caráter social, uma vez que se dá em interação com outras pessoas (Gimeno Sacristán, 1998).

Conforme as ações se repetem em situações parecidas ou parcialmente diversificadas e percebemos as diferenças e as semelhanças entre um conjunto delas, as representações de ações parecidas passam a ser esquemas mais abstratos e gerais que são princípios de explicação de tipos de ação. A ação realizada deixa de ser experiência irrepetível e passa a se acumular em formas culturais reproduzíveis, transmissíveis e recriáveis por dois caminhos: da codificação por meio da linguagem, que pode se difundir e ser a base de outras ações; e do estabelecimento de rotinas, de hábitos e de instituições que se configuram em normas culturais para as ações futuras (Gimeno Sacristán, 1998).

A reflexão sobre a ação, que pode ocorrer tanto simultaneamente quanto posteriormente à sua realização, é fundamental. Ao dialogar internamente, falando sobre o que se fez e/ou se tem feito, constrói-se uma representação intelectual da experiência. A partir da consciência da representação da ação, é possível antecipar o curso de outras ações semelhantes que poderão ser realizadas no futuro, assim como pensar em ações sem realizá-las materialmente, incidindo na economia por meio da rotinização (Gimeno Sacristán, 1998).

Para Chartier (2000), o trabalho do docente se realiza no campo da classe, com as pressões implícitas, como as condições materiais (alunos, orçamento da escola, arquitetura, entre outros), o ambiente sociocultural, o clima do estabelecimento (direção, colegas, pais de discentes etc.), e as exigências explícitas (as modalidades escolares de avaliação e de organização, as instruções oficiais, o projeto que a/o professora/professor formula a si e as solicitações de sua hierarquia). Dessa maneira, a/o docente é convidada/o a negociar sua maneira de fazer, de modo parcial, em um jogo que autoriza uma variedade limitada e regulada de práticas que podem ser desenvolvidas.

A autora afirma ainda que os procedimentos de aprendizagem, as modalidades de avaliação, as formas de organização, as técnicas de trabalho, as intervenções educativas e os procedimentos de aprendizagem podem ser herdados, reproduzidos e imitados assim como construídos empiricamente, produzidos e justificados teoricamente, tecnicamente ou por um conjunto de valores. Assim, nas palavras da autora, “conforme o caso, as práticas aparecem, portanto, como articuladoras das escolhas múltiplas, hierarquizadas ou não, com ténue ou forte coerência, ecléticas ou sistemáticas, abertas ou fechadas, acabadas ou inacabadas, à fraca ou forte potencialidade da evolução” (Chartier, 2000, p. 165).

Além do exposto no parágrafo anterior, Chartier (2000; 2010) oferece uma importante contribuição ao nos ajudar a refletir sobre os fazeres ordinários da classe e ao apresentar uma discussão necessária entre teoria e prática. Sem desconsiderar a importância da teoria para pensar as práticas, a autora salienta que o fato do saber ser teoricamente válido não é suficiente

para produzir instrumentos de trabalho eficientes. A autora destaca que as teorias não podem agir diretamente, precisam antes ser interpretadas pelas seguintes instâncias: as/os professoras/es, os materiais didáticos e as instruções oficiais. Ela destaca ainda que, normalmente, as pesquisas ocorrem em laboratórios e/ou em situações controladas, diferentemente do que ocorre no cotidiano da sala de aula que, como mencionamos anteriormente, sofre a influência de vários fatores.

Pelo exposto até aqui, percebemos, como havíamos antecipado, que há uma certa congruência na definição do conceito de práticas docentes. As práticas sofrem a influência das pessoas e do contexto no qual elas são desenvolvidas, haja vista que não são realizadas no vácuo, mas são situadas, realizadas em uma determinada instituição, com características físicas e institucionais específicas. Tal instituição está localizada em um determinado bairro, composta por um grupo de profissionais, que atende um determinado público.

Nessa perspectiva, Delfino *et. al* (2015) definem prática docente como uma atividade complexa que se desenvolve em espaços singulares e que está submetida ao contexto histórico, institucional e social em que se desenvolve. Em perspectiva semelhante, Fierro *et. al* (1999) destacam as múltiplas relações imbricadas na prática docente: relação entre as pessoas (alunos, pais, comunidade, autoridades escolares e demais professoras/es da instituição), relação com um saber coletivo culturalmente organizado, com os processos políticos, culturais, econômicos, institucionais assim como com um conjunto de valores pessoais e sociais.

Especificamente em relação aos aspectos interpessoais e sociais, Fierro *et. al* (1999) ressaltam que o trabalho docente é realizado em um entorno político, social, histórico, cultural, geográfico e econômico singular, que incute algumas exigências ao mesmo tempo que é o espaço de incidência mais imediato do seu trabalho. Esse entorno, de acordo com as autoras, representa, para cada professora/professor, uma realidade particular, oriunda da variedade de condições familiares e de vida de cada um dos estudantes. Para além, nesses espaços se estabelecem relações entre os que participam do processo educativo. Essas relações são sempre complexas à medida que são construídas na base das diferenças individuais.

Outras/os autoras/es destacam esse caráter social, contextual, histórico e situado das práticas docentes. De acordo com Errobidart (2015), as práticas docentes são práticas sociais e, como tais, são passíveis de serem analisadas a partir do ponto de vista sociológico, reconhecendo nelas as tensões produzidas entre os sujeitos e as estruturas. Pérez (2019), por sua vez, afirma que a prática docente muda com o tempo, haja vista que depende de processos sócio-históricos, tecnológicos, culturais e avanços científicos. Depende também das/dos

professoras/es que as realizam, da formação inicial e continuada desses sujeitos e das políticas públicas educativas propostas.

Similarmente, Gimeno Sacristán (2017) explica que a/o professora/professor não faz suas escolhas no vazio, mas no contexto de um determinado local de trabalho, em uma instituição por vezes marcada pela política curricular, pela administração, pelos órgãos do governo, entre outros. Isso faz com que a profissão docente não seja apenas algo criativo e pessoal, mas algo que se exerce em um campo em que a direção, o sentido e a instrumentação técnica do conteúdo são, em boa parte, predeterminados. Dessa maneira,

possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade que para o que ensina vêm dadas na hora de configurar um determinado tipo de prática por meio da própria representação que se faz desses condicionamentos (Gimeno Sacristán, 2017, p. 167).

Rockwell e Mercado (1988), assim como Gimeno Sacristán (2017), também se referem aos condicionantes que interferem na prática docente. De acordo com as autoras, entre as propostas de formação de professoras/es e a prática docente há sempre uma realidade preexistente, complexa, dinâmica que estabelece concepções educativas, hierarquizações específicas e formas de relações sociais do trabalho docente.

Outra congruência entre as/os autoras/es citadas/os se refere à autonomia e aos aspectos pessoais das/dos docentes. Se, por um lado, há um currículo prescrito, condições contextuais, institucionais, sociais, culturais, históricas, políticas e interpessoais, por outro, há uma dimensão pessoal da/do professora/professor. Relembramos que a/o docente é aquela/e que coloca o currículo em prática e, ao fazê-lo, o faz considerando sua formação, sua experiência enquanto estudante, suas crenças e seus anseios.

Nessa concepção, Fierro *et. al* (1999) destacam que a prática docente é essencialmente uma prática humana. Desse modo, a pessoa do docente como indivíduo é uma referência essencial: um sujeito não acabado, com projetos, ideais, motivos, características, qualidades e dificuldades que lhe são próprias. Isso faz com que as decisões da/do docente como indivíduo apresentem, de maneira articulada, o seu fazer profissional e as atividades que realiza na vida cotidiana.

Semelhantemente, Fregoso (2005) pontua que a prática também é histórica, heterogênea e apresenta os significados dos quais os sujeitos têm se apropriado ao longo da sua vida profissional. Para ela, nesse processo de apropriação, as/os professoras/es se defrontam com os significados do ofício que as/os precede. Assim, rejeitam alguns, integram outros e

geram novos significados a partir da resolução do seu trabalho. Ademais, Fregoso (2016) ressalta que a prática docente é dinâmica devido às suas constantes mudanças; contextualizada, uma vez que é situada; e complexa, pois sua compreensão se dá em consonância com o tempo e o espaço.

Franco (2016), em perspectiva semelhante a Fregoso (2005; 2016), afirma que, nas práticas docentes, estão não apenas as técnicas didáticas usadas, mas também os processos de formação, os impactos culturais e sociais do espaço em que se ensina, as expectativas profissionais, além de outros aspectos. Para além, a autora pontua que a prática docente é relacional, uma vez que é mediada por inúmeras determinações.

Ao considerar a autonomia relativa das/dos professoras/es, Diniz-Pereira (2022) ressalta que as/os professoras/es não são meras/os executoras/es do que é denominado como currículo oficial e que, apesar de condicionantes limitantes e adversos, podem desenvolver práticas vistas como inovadoras, capazes de romper ou, pelo menos, de avançar no que diz respeito ao ensino tradicional. Ademais, podem ressignificar políticas públicas curriculares e/ou educacionais assim como contrariar ou burlar orientações dos programas oficiais de livros didáticos.

A compreensão dos aspectos envolvidos no conceito de práticas docentes foi fundamental para compreendermos as práticas docentes analisadas nesta pesquisa. Entretanto, anunciamos, como será visto mais adiante, que, na prática, esses elementos aparecem imbricados de tal modo que é difícil determinar quais fatores interferem mais ou menos e onde começa ou termina um aspecto específico.

Antes de finalizarmos esta seção e apresentarmos as implicações que o conceito de práticas docentes teve para o desenho metodológico desta pesquisa, explicitamos que conceber as práticas docentes como complexas, dinâmicas, multifacetadas e construídas historicamente, como discutimos até aqui, traz implicações para o modo como compreendemos a formação de professoras/es. Nesse sentido, a formação das/dos professoras/es é entendida neste trabalho como um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida, no qual a escola pode ser um lugar privilegiado para o desenvolvimento profissional docente.

Rockwell e Mercado (1988) destacam que os conhecimentos que as/os professoras/es possuem em relação ao seu trabalho são, boa parte, construídos cotidianamente nas escolas em que lecionam. Esse processo de construção ocorre de maneira sutil e informal, em razão de estar integrado à trama social da instituição. As autoras ainda destacam que, no dia a dia, ao encontrar soluções para os problemas que se apresentam no contexto em que o trabalho é realizado, as/os

professoras/es utilizam conhecimentos de diversas origens ao mesmo tempo em que adquirem novos conhecimentos.

Assim como Rockwell e Mercado (1988), Caldeira (1998, p. 263) também discute sobre a importância da escola para a formação das/dos professoras/es. A partir de um estudo etnográfico, a autora concluiu que “*el centro escolar constituye el espacio fundamental para la reflexión colectiva de la práctica cotidiana del profesorado y, consecuentemente, para su mejoramiento continuo*”. Para ela, as/os professoras/es compartilham conhecimentos com as/os suas/seus colegas de trabalho, trocam informações e partilham seu saber prático-teórico.

Além disso, Caldeira (1998) pontua que os saberes docentes implícitos nas práticas são apropriados ou produzidos pelas/pelos professoras/es ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. Desse modo, nos saberes, estão integrados conhecimentos adquiridos na formação inicial ou continuada, por meio da ação em diferentes cargos ou escolas em que a/o profissional tenha trabalhado e por meio das relações com outras/os professoras/es, alunos, especialistas, diretoras/es, pais, entre outros.

Além do que foi elucidado, convém recordar o impacto dos elementos contextuais, históricos, materiais/institucionais, interpessoais, sociais e culturais em que as práticas docentes são desenvolvidas. Reconhecer esses aspectos implica pensar nas condições docentes, como condições de trabalho, o clima do local em que se exerce a docência, o salário e a carreira docente. Em face do exposto, nesta pesquisa, utilizaremos também o conceito de desenvolvimento profissional docente.

Para Marcelo García (2009), esse conceito tem se modificado nos últimos anos em razão do avanço da compreensão de como ocorrem os processos de aprender a ensinar. Para o autor, o conceito de desenvolvimento profissional docente é entendido “como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (Marcelo García, 2009, p. 7).

Diniz-Pereira (2019) afirma que o conceito de desenvolvimento profissional docente tem um enorme potencial para a superação de dicotomias que permanecem na prática de formar professoras/es e na pesquisa sobre formação docente, dentre as quais pode-se destacar a separação entre formação e trabalho docente e a clássica divisão entre formação inicial e formação continuada. O autor, assim como Imbernón (2019), destaca que, ao falar de formação, é necessário falar das condições de trabalho das/dos docentes, como salários dignos, maior autonomia, número reduzido de alunos por sala, pelo menos um terço da jornada de trabalho destinada a planejamento e dedicação exclusiva a uma escola.

Ao longo da coleta de dados, observamos que, em diversos momentos, houve o compartilhamento de dicas, de sugestões, de materiais e de dúvidas entre as/os docentes. Esses momentos são exemplos de como as/os docentes podem se desenvolver profissionalmente no espaço escolar. Todavia, é importante ressaltar que, ao falarmos da escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional, não estamos desconsiderando ou dando à formação acadêmica/formação “inicial” um lugar de menor importância. Ao contrário, como afirmamos anteriormente, na prática, a/o docente utiliza conhecimentos de origens diversas e uma boa formação acadêmica pode ajudá-la/o no processo de reflexão e de tomada de decisão.

Assim, ao analisarmos as práticas docentes das duas professoras participantes da pesquisa, tentaremos abordar, para além das questões relacionadas à formação, as condições de trabalho, o clima do ambiente escolar, o salário e a carreira docente. Para isso, é fundamental traçar um caminho metodológico que possibilite a aproximação da prática a fim de compreendermos o que as docentes fazem e as razões pelas quais trabalham de um ou de outro modo. A próxima seção abordará essa questão.

2.1.1 Implicações do conceito de práticas docentes para o desenho metodológico da pesquisa

Dada a complexidade do conceito de práticas docentes, discutida na seção anterior, como traçar um caminho teórico-metodológico que possibilite analisar a construção das práticas docentes em alfabetização por professoras que lecionam, pela primeira vez, para turmas de primeiro ano do ensino fundamental presencialmente?

Como vimos ao longo do texto, as/os autoras/es têm ressaltado a necessidade de observar de perto as práticas docentes e de ouvir os significados das ações para os sujeitos que as executam no intuito de compreendê-las. Rockwell e Mercado (1988), por exemplo, destacam a importância de “mirar” a escola, uma vez que, na sala de aula, ocorrem coisas inexplicáveis. Destacam ainda que as ações e as prioridades das/dos professoras/es, assim como as interrupções cotidianas e as respostas dos discentes, remetem a algo que está para além das quatro paredes da sala de aula.

Rememoremos que Gimeno Sacristán (1998) alerta que não é possível entender as ações que ocorrem entre as pessoas de outro modo que não seja contemplando-as, uma vez que se trata de ações de sujeitos com biografia, com história de vida, que se expressam por meio de suas ações e, graças a elas, vão se constituindo como docentes.

Além do explicitado, autoras como Caldeira (1998) e Rockwell (1995) destacam a importância do uso de ferramentas antropológicas, geralmente empregadas pela etnografia, para conhecer a vida cotidiana. Além disso, Caldeira (1998) ressalta a necessidade de tomar alguns cuidados para garantir o rigor metodológico, como permanecer por um longo período no campo a fim de encontrar recorrências que possam apoiar a representatividade e a credibilidade do observado. Ressalta ainda que a permanência prolongada no campo possibilita a aquisição de uma consciência suficiente do que foi registrado durante a observação.

Diante desse cenário, percebemos que, para dar conta da dinamicidade e da complexidade das práticas docentes, seria necessária uma aproximação dos sujeitos que participariam da pesquisa, de modo que fosse possível observar as práticas docentes que se materializam nas salas de aula assim como ouvir as razões que motivam as ações das/dos docentes. Além disso, analisar a construção das práticas docentes de uma professora que lecionaria pela primeira vez presencialmente para uma turma de primeiro ano do ensino fundamental pressupunha a permanência da pesquisadora no campo ao longo de um ano letivo.

Para além do apresentado no parágrafo anterior, seria necessário um acompanhamento sistemático e exaustivo a fim de coletar o maior número possível de informações. Nesse sentido, não seria factível observar as práticas de muitas docentes. Por outro lado, observar as práticas de apenas uma docente poderia limitar a nossa compreensão acerca do objetivo geral da pesquisa.

Ao levar em consideração o exposto até aqui, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de tipo etnográfico e utiliza, como instrumentos de coleta de dados, o questionário, a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. Conforme André (2013), a abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, momento em que as/os cientistas sociais começaram a questionar se o método de investigação das ciências físicas e naturais deveria continuar como modelo para o estudo de fenômenos humanos e sociais.

A opção pelo tipo etnográfico decorreu da necessidade da interação da pesquisadora com a situação estudada, da ênfase no processo, do uso de vários instrumentos de coleta de dados, da preocupação com o significado que a ação possui para os sujeitos e do contato direto e prolongado com o campo.

O tipo etnográfico, de acordo com André (2013), caracteriza-se especialmente pelo contato direto da/do pesquisadora/pesquisador com a situação investigada e possibilita reconstituir as relações e os processos que constituem a experiência escolar cotidiana. Para ela, por meio de entrevistas intensivas e de observação participante, é possível

desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (André, 2013, p. 34).

Para compreender com base em que as/os professoras/es desenvolvem as suas práticas da forma como elas se apresentam, é imprescindível ouvir as/os docentes. Essa atitude de escuta dos significados das ações para os sujeitos membros da comunidade investigada é denominada de perspectiva do ponto de vista de um membro ou perspectiva êmica (Green, Dixon; Zaharlich, 2005).

Para ouvir os significados das ações para os sujeitos, foram realizadas, ao longo do ano, entrevistas semiestruturadas com as duas docentes participantes da pesquisa. Os temas abordados nas entrevistas partiram, em geral, de situações observadas na sala de aula. Além disso, abarcaram as expectativas e/ou ansiedades, os desafios, os motivos para realizar determinada atividade de um ou outro modo, os saberes mobilizados e as impressões das docentes ao final do ano letivo frente ao trabalho desenvolvido.

De acordo com Alves-Mazzotti (1999), a entrevista, devido à sua natureza interativa, possibilita explorar temas complexos que seriam difíceis de ser investigados por outros instrumentos. Para essa autora, as entrevistas qualitativas são pouco estruturadas, semelhantes a uma conversa, em que a/o pesquisadora/pesquisador está interessada/o em compreender o significado que os sujeitos atribuem a situações, a eventos e a processos de seu cotidiano. Nas entrevistas semiestruturadas, a/o pesquisadora/pesquisador faz perguntas específicas, mas deixa que o entrevistado responda a seu modo.

Além do exposto no parágrafo anterior, é importante destacar que as respostas do entrevistado dependem não somente de condições externas, mas também do que ocorre ao longo da entrevista e da relação construída entre ele e a/o entrevistadora/entrevistador, de modo que é possível que a resposta inicial seja mais estereotipada, superficial e menos pessoal que a posterior:

Matalon (1992) chama a atenção para o facto de as respostas do entrevistado não dependerem apenas de condições externas, mas do que se passa durante a própria entrevista, isto é, depende do próprio discurso que se vai construindo, através das diferentes etapas do processo, e da confiança que o entrevistado vai adquirindo em relação ao entrevistador (Fontana e Frey, 2003; Rubin e Rubin, 2005). Daí que seja expectável que a resposta inicial seja mais superficial, estereotipada e banal, do que a posterior – esta é mais pessoal e, por vezes, contraditória em relação à primeira (Amado; Ferreira, 2014, p. 218).

Desse modo, a opção pela realização de mais de uma entrevista, além das razões já expostas, contribuiu para que as professoras se sentissem mais à vontade e trouxessem elementos importantes para que a pesquisadora se aproximasse dos sentidos, dos significados e das intenções que elas constroem sobre o seu próprio trabalho ao longo do ano.

Para “mirar” as práticas docentes, realizamos a observação participante ao longo do ano letivo de 2022, com duas docentes que lecionaram para turmas de 1º ano, em uma mesma escola, selecionadas por meio do questionário. A opção por docentes de uma mesma escola ocorreu em razão da necessidade de controlarmos, minimamente, alguns fatores que poderiam interferir no desenvolvimento das práticas docentes, como os materiais/institucionais, contextuais e sociais.

Para André (2013), a observação participante parte da premissa de que há sempre um certo grau de interação da/do pesquisadora/pesquisador com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. A longa permanência da/do investigadora/investigador no campo pode diminuir os impactos causados pela sua presença a partir da interação entre ela/ele e o sujeito pesquisado. Contudo, não poderá eliminá-los. Por esse motivo, faz-se necessário que a/o pesquisadora/pesquisador crie estratégias que possibilitem observar o que ocorre na sala de aula nos dias em que ela/ele não está presente. Tal observação poderá ocorrer, por exemplo, por meio da análise dos cartazes, dos cadernos dos discentes e da interação entre alunos e professoras/es.

A análise de documentos, como as tarefas, as atividades, os planos de aula e os planejamentos, é um importante instrumento não só para auxiliar a nossa compreensão sobre os fatores que ocorrem na sala de aula nos dias em que a pesquisadora não está presente, como também é essencial para contextualizar o fenômeno e complementar as informações obtidas por meio da observação e/ou da entrevista.

Gimeno Sacristán (2017) aponta a relevância da seleção das tarefas/atividades e do planejamento para a compreensão da prática da/do professora/professor. Para o autor, “as atividades ou tarefas são elementos decisivos em torno dos quais os professores estruturam sua ação. As atividades definem o tipo de prática que se realiza e são o esqueleto que pode nos servir para compreender como funciona essa prática” (Gimeno Sacristán, 2017, p. 251). Em relação ao planejamento, o autor ressalta que esta é a função mais imediata que a/o professora/professor precisa realizar e “é o determinante mais decisivo do que se ensina nas aulas” (Gimeno Sacristán, 2017, p. 187).

No próximo capítulo, trataremos mais detalhadamente de aspectos relacionados ao processo de seleção das professoras participantes desta pesquisa, da entrada no campo, da rotina

de observação e dos dados coletados/produzidos. Por fim, esta investigação acadêmica não tem a pretensão de ser estatisticamente representativa. Por outro lado, ao analisar sistematicamente a construção das práticas docentes, algo que seria impossível por meio de uma amostra grande, poderá lançar luzes sobre aspectos até então não observados e ajudar a pensar a formação de professoras/es alfabetizadoras/es. Os dados também poderão suscitar a necessidade de novas investigações. Na próxima seção, abordaremos as práticas docentes em alfabetização.

2.2 Práticas docentes em alfabetização

Esta seção tratará de questões relacionadas às práticas docentes em alfabetização. De acordo com Frade (2005), as práticas em alfabetização são compostas por maneiras de fazer assumidas pelas/pelos que alfabetizam e pelas teorias que se consolidam a cada época. Para ela, independente do nome que assuma (método, metodologia, técnica ou didáticas de alfabetização), as/os docentes sempre precisaram e precisam encontrar caminhos para realizar o seu trabalho da melhor forma.

As práticas em alfabetização não são recentes e estão presentes desde que foi necessário ensinar alguém a ler e a escrever. Como o processo de escolarização é bem mais recente do que a invenção da escrita, possivelmente a busca por modos de ensinar a escrita passou por outros espaços antes da escola, como o doméstico (Frade, 2005).

No Brasil, após a Proclamação da República, com o intuito de atender aos anseios do Estado Republicano, a escola estabeleceu-se como um lugar necessário para a formação das novas gerações. Nesse cenário, ler e escrever passaram a ser considerados instrumentos singulares para a obtenção de conhecimento, para a modernização e para o desenvolvimento social. Assim, a leitura e a escrita, que eram consideradas, até então, práticas culturais limitadas a poucos, realizadas no lar, por meio de transmissão de seus rudimentos, ou nas poucas escolas do Império, passaram a ser objeto de ensino e de aprendizagem escolarizados (Mortatti, 2006).

De maneira semelhante a Mortatti (2006), Soares (2017) destaca que a primeira e fundamental função conferida ao sistema público de ensino foi a de propiciar um processo de escolarização por meio do qual todas as crianças aprendessem a ler e a escrever. Para a autora, desde então até a década de 1980, a principal responsabilidade da escola pública foi a alfabetização da criança, “entendida como o processo de levá-la a *decodificar* (traduzir grafemas em fonemas) e a *codificar* (traduzir fonemas em grafemas): aprender a ler e escrever,

verbos considerados intransitivos, e a língua escrita concebida como um código” (Soares, 2017, p. 31, grifos da autora).

Para cumprir a função confiada aos sistemas públicos de ensino, era necessário que a escola pensasse em estratégias para ensinar. Assim, Frade (2007) pontua que a discussão em torno dos métodos de alfabetização é inerente ao campo educacional desde que a escola se tornou uma escola popular e precisou criar meios para atender todos, em um mesmo tempo e espaço. Soares (2016) também afirma que a questão dos métodos de alfabetização é histórica e esteve presente, pelo menos, desde as últimas décadas do século XIX, período em que se começou a consolidar um sistema público de ensino que demandava a implantação de um processo de escolarização que garantisse a apropriação da leitura e da escrita.

De acordo com Frade (2007), temos dois marcos fundamentais na história dos métodos: os que priorizam a compreensão e os que priorizam as correspondências fonográficas, por meio da eleição de subunidades da língua. Os dois marcos possuem o ensino da língua como conteúdo, mas se diferenciam por alguns aspectos, como o conteúdo da alfabetização que ensinam e o ponto de partida para o ensino (das partes para o todo, nos métodos sintéticos, e, do todo para as partes, nos métodos analíticos).

Os primeiros métodos usados para o ensino da escrita foram, conforme Frade (2019), os sintéticos. Os métodos sintéticos ou de marcha sintética são aqueles que vão das partes para o todo. Dentre os métodos sintéticos, temos: o alfabético, o silábico e o fônico, que partem, respectivamente, das letras, das sílabas e dos fonemas para as unidades maiores. Tais métodos se pautam no mesmo princípio: o de que a compreensão do sistema de escrita ocorre por meio da junção de unidades menores que são observadas a fim de estabelecer a relação entre a fala e a representação escrita – análise fonológica (Frade, 2005).

Dentre os métodos sintéticos, o mais antigo é o método denominado alfabético. Nele, primeiro o aluno deveria aprender as letras do alfabeto, minúsculas e maiúsculas. Depois, deveria aprender e decorar combinações de letras em diferentes grupos silábicos para observá-las em palavras monossílabas, dissílabas etc. Neste método, para pronunciar, por exemplo, a palavra bola, soletrava-se as letras, do seguinte modo: be, o, bo, ele, a, la (Frade, 2019).

Percebemos, pelo exemplo citado no parágrafo anterior, que pronunciar as palavras no âmbito do método alfabético era uma atividade exaustiva e sem sentido, uma vez que demorava para se chegar ao significado da palavra. Para auxiliar o processo de aprendizagem, teriam sido criados alguns materiais didáticos. Frade (2005) cita dois materiais didáticos que coincidem com o método alfabético: os silabários e as Cartas de ABC. Ainda em relação aos materiais, a autora destaca que, a partir do século XIX, quando a escola passa a utilizar o ensino simultâneo,

criando as classes, em que todos deveriam aprender os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, foi necessário produzir materiais didáticos para padronizar os procedimentos de ensino.

Os primeiros métodos fônicos tiveram origem nas “tentativas de adaptar o nome da letra a um tipo de emissão de fonema” (Frade, 2019). A unidade mínima de análise no método fônico é o som, e o seu princípio é o ensino das relações letra-som para se chegar à leitura da palavra. No método fônico, são ensinadas, primeiro, as vogais, e, depois, as consoantes. Em seguida, tenta-se estabelecer relações entre vogais e consoantes partindo-se de relações diretas entre fonemas e grafemas para relações mais complexas.

Ao longo dos anos, surgiram algumas tentativas de aproximar os estudantes de algum significado. Com isso, foram elaboradas algumas variações do método fônico que se diferenciam no modo de apresentar os fonemas. Algumas partem de uma história, de uma palavra associada a uma imagem, de onomatopeias etc. Dessa forma, Frade (2019) pontua que, embora não fosse o ponto central, os autores do método fônico tiveram uma preocupação com o sentido, em diferentes graus.

Na sequência, surgiu o método silábico, chamado inicialmente de método de articulação de sons (Frade, 2019). A principal unidade de análise no método silábico é a sílaba. No entanto, de acordo com Frade (2005), em muitas cartilhas, são apresentados, de início, as vogais e os encontros vocálicos para a posterior sistematização das sílabas. As sílabas são apresentadas, em geral, seguindo uma ordem que vai das simples para as mais complexas. Esse método permite a composição de palavras a partir das sílabas apresentadas. Aos poucos, são formados frases e textos para mostrar as sílabas estudadas.

Apesar das diferenças nos pontos de partida entre os métodos alfabético, fônico e silábico, podemos dizer que, de modo geral, “o objeto que se ensina explicitamente no método fônico e silábico e, por conta da dedução do aprendiz no método alfabético, é o sistema alfabético/ortográfico de escrita, com sua lógica de representação, de organização e combinatórias etc.” (Frade, 2007, p. 25-26).

Em relação aos métodos que priorizam a compreensão, temos os métodos analíticos. Os métodos analíticos surgiram no início do século XX (Frade, 2005). Eles tentam romper com o princípio da decifração, privilegiam a compreensão e defendem a completude do fenômeno da língua e da percepção das crianças (Frade, 2007). Esses métodos compreendem o método global de contos, a sentencição e a palavração, que tomam como unidade de análise, respectivamente, o texto, a frase e a palavra.

Na palavração, é apresentada uma palavra que é, posteriormente, decomposta em sílabas. Frade (2005) explica que a palavra é escolhida independente de sua estrutura silábica.

Assim, a sua seleção não obedece ao princípio que vai da mais fácil à mais difícil. Entretanto, a autora ressalta que é necessário que as palavras façam sentido para os discentes.

No método da sentencição, após reconhecer e compreender globalmente a sentença, essa é decomposta em palavras e, depois, em sílabas. Em relação a esse método, Frade (2005) ressalta que há poucas informações sobre como ele foi aplicado no Brasil, o que faz com que essa questão precise ser mais investigada.

O método global de contos ou de historietas tem como unidade o texto. Nesse método, alguns textos eram lidos e memorizados durante um tempo. Depois, tal texto era decomposto em frases, depois em palavras e, por fim, em sílabas. Para o trabalho com tal método, Frade (2005) explica que foram produzidos alguns materiais denominados “pré-livros”. De acordo com a autora, alguns desses materiais utilizavam textos conhecidos, e outros utilizavam textos desconhecidos, em que cada uma das lições consistia em um conto, ainda que as personagens aparecessem em diversos contos.

Embora os métodos analíticos e sintéticos fossem vistos como concorrentes e antagônicos, ambos possuem como objetivo o ensino do sistema alfabético-ortográfico da escrita, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da escrita e da leitura (aprende-se primeiro a ler e escrever para, apenas depois, ler e/ou escrever textos, livros etc.); o ensino prevalece sobre a aprendizagem; a criança aprende por estratégias perceptivas (ainda que, nos métodos sintéticos, o foco seja a percepção auditiva – correspondência entre o oral e o escrito – e, nos métodos analíticos, o foco seja a percepção visual – correspondência entre o escrito e o oral); consideram a criança como um sujeito passivo; inserem-se no mesmo paradigma psicológico – o associacionismo (Soares, 2016).

Contemporaneamente, em decorrência de pesquisas no campo das ciências psicológicas e linguísticas, o foco dos métodos em “como ensinar” vem sendo alargado pela compreensão de que o ensino deve se orientar pelo processo de aprendizagem da língua escrita pela criança. Entre as ciências psicológicas, podemos citar a Psicogênese da escrita, a Psicologia Cognitiva e a Psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico. Entre as ciências linguísticas, podemos citar a Fonologia, a Linguística Textual e a Psicolinguística (Soares, 2020).

No Brasil, a partir da década de 1980, temos a divulgação dos estudos de Emilia Ferreiro e seus colaboradores acerca da psicogênese da língua escrita e a dos estudos acerca do letramento. Tanto os estudos relacionados à psicogênese da língua escrita quanto os estudos relacionados ao letramento trouxeram diversas contribuições concernentes à aprendizagem da língua escrita.

Em relação às contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e seus colaboradores, podemos citar a compreensão sobre como a criança aprende, o papel ativo da criança durante o processo de compreensão da língua escrita e a ressignificação do papel do erro. A autora Telma Weisz, ao fazer a apresentação do livro *Psicogênese da língua escrita*, na edição comemorativa dos 20 anos de sua publicação, afirma que, antes dele, a discussão acerca da alfabetização se concentrava nos métodos e que a psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do “como se ensina” para “como se aprende”. Além disso, impactou a ideia presente na época de que a criança precisaria atender a certos pré-requisitos para aprender a ler – prontidão.

Segundo Telma Weisz, o que Ana Teberosky e Emilia Ferreiro evidenciaram foi que a questão fundamental da alfabetização inicial é de natureza conceitual, uma vez que o olho que lê e a mão que escreve são dirigidos por um cérebro que pensa acerca da escrita que há no meio social em que ela convive. Telma Weisz também afirma que as autoras demonstraram que nenhuma criança entra na escola sem saber algo a respeito da escrita; que o processo de alfabetização é laborioso e longo para todas as crianças, independente da classe social, e que os diferentes desempenhos dos estudantes pobres em relação aos da classe média não são decorrentes de *deficit* intelectual, cultural ou linguístico, mas da menor oferta de oportunidades de participação em eventos de leitura e escrita.

Soares (2004) também ressalta a importância dos estudos referentes à psicogênese da língua escrita, afirmando que eles alteraram a forma como se concebia o processo de construção da representação da escrita pela criança, ao demonstrar que o sujeito aprende progressivamente, por meio da interação com a língua escrita e alterando a concepção que se tinha das dificuldades dos discentes em que os erros passam a ser vistos como erros construtivos.

Além da questão relacionada à psicogênese da língua escrita, uma outra questão importante impactou a compreensão que se tinha acerca da alfabetização: o surgimento do termo letramento⁴. Também na década de 1980, a partir do desenvolvimento cultural, social, político e econômico no Brasil, ao longo do século XX, ganharam destaque as demandas de

⁴ Concordamos com as justificativas apresentadas por Soares (2016) acerca da necessidade do uso do termo letramento apesar da resistência dos partidários do construtivismo. De acordo com a autora, os referidos partidários contribuíram para a ampliação do conceito da aprendizagem inicial da língua escrita por meio da defesa da construção do sistema alfabético, pela criança, mediante a interação com materiais reais, o que justificaria a sua resistência ao uso do termo letramento. Entretanto, Soares (2016) esclarece que, talvez, não seria necessário o uso do termo letramento se fosse possível ampliar o conceito de alfabetização. Porém, como no senso comum, no uso corrente, nos dicionários e na tradição da língua, o termo alfabetização tem sido utilizado para designar meramente a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e suas convenções, tentar ampliar o seu significado seria infecundo, considerando a dificuldade de intervir, de maneira artificial, em um significado solidificado na língua.

leitura e de escrita nas práticas profissionais e sociais, exigindo, conseqüentemente, a reformulação de objetivos no ensino da língua escrita na escola (Soares, 2016).

Nesse cenário, reconheceu-se que a aprendizagem do sistema alfabético não era suficiente para formar produtores e leitores de texto, haja vista que, mesmo alfabetizados, adultos e/ou estudantes em continuidade no processo de escolarização não conseguiam responder, de maneira adequada, às demandas de leitura e de escrita presentes nas práticas sociais, escolares e profissionais (Soares, 2020).

Apesar das diversas contribuições que tanto os estudos referentes ao letramento quanto os estudos referentes à psicogênese da língua escrita trouxeram, interpretações equivocadas teriam contribuído para um processo de “desinvenção da alfabetização”, ou seja, “a perda de especificidade do processo de alfabetização” (Soares, 2004, p. 11).

Soares (2004) pontua que os estudos acerca da psicogênese da língua escrita, ao privilegiarem a faceta psicológica da alfabetização, obscureceram a faceta linguística – fonética e fonológica. Além disso, a partir da concepção construtivista, teria advindo uma falsa inferência de que um paradigma psicogenético seria incompatível com métodos de alfabetização. Com isso, passou-se a menosprezar ou a ignorar a especificidade da aprendizagem da técnica de escrita. Soares (2003) também destaca que antes se tinha um método, mas não uma teoria. Depois, passou-se a ter uma teoria, mas nenhum método.

Ao alterar a ênfase nas discussões inerentes ao ensino para as discussões acerca do processo de aprendizagem, a divulgação dos estudos mencionados acabou contribuindo para a chamada “desmetodização”, uma vez que, em muitas apropriações, criou-se o consenso de que se aprende independente do ensino, ocasionando um silenciamento acerca das questões didáticas (Mortatti, 2006). Em relação ao letramento, interpretações equivocadas teriam contribuído para a crença de que a criança poderia ser alfabetizada “simplesmente” por meio do contato com materiais que circulam nas práticas sociais da cultura escrita.

Em oposição a esse processo de “desinvenção da alfabetização”, Soares (2003) propõe a “reinvenção da alfabetização”, entendendo-a “como um movimento que tenta recuperar a especificidade do processo de alfabetização” (Soares, 2003, p. 19). De acordo com a autora, tanto a inferência de que a criança aprende a ler e a escrever apenas pelo convívio com textos, quanto a ideia de que, com a teoria construtivista, não é possível ter método, são falsas. Entretanto, Soares (2003) alerta que recuperar a especificidade da alfabetização não pode significar a retomada do que foi superado, pois isso seria retrocesso e não avanço.

De acordo com Soares (2016), há três facetas principais para a inserção no mundo da escrita: faceta linguística, faceta sociocultural e faceta interativa. A faceta linguística relaciona-

se à representação visual da cadeia sonora da fala. A faceta sociocultural relaciona-se às funções, aos valores e aos usos da escrita em ambientes socioculturais. A faceta interativa relaciona-se à língua como veículo de comunicação entre as pessoas e de compreensão e de expressão de mensagens. Para a autora, a primeira faceta seria designada de alfabetização, e as duas últimas facetas seriam designadas de letramento.

Cada uma das facetas relacionadas ao processo de aprendizagem da escrita implica diferentes objetos de ensino e demanda ações pedagógicas específicas. Dessa maneira, percebemos que a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno muitíssimo complexo, multifacetado, envolvendo duas funções da língua – ler e escrever (Soares, 2016). Além disso, cumpre destacar que a alfabetização não é pré-requisito e nem precede o letramento (Soares, 2020).

Embora cada uma das facetas possua uma natureza específica – o que faz com que sejam estudadas isoladamente –, a/o professora/professor deve considerá-las em suas relações, desenvolvendo-as harmonicamente, em um todo, tendo em vista que as diversas competências dos processos reais de leitura e de escrita atuam simultaneamente, não separadamente ou em sequência. É esse processo que Soares (2016) define como o “alfabetizar letrando”.

Em relação aos métodos de alfabetização, uma das questões implicadas nas divergências e/ou nas alternâncias desses se refere, justamente, ao fato de, em vez de se referirem ao todo, considerarem apenas uma parte do processo – faceta, desconsiderando ou marginalizando as demais (Soares, 2016). Entretanto, devido à complexidade do ensino e da aprendizagem da língua escrita, é necessário ter método/métodos.

Soares (2016, p. 50) explica que, diferente da fala, que é inata e instintiva, sendo adquirida naturalmente a partir da imersão em um ambiente em que se ouve e se fala a língua materna, a escrita é uma invenção cultural, não é inata e nem instintiva, o que faz com que precise ser ensinada por meio de métodos, entendidos como “conjuntos de procedimentos que, com base em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, orientam essa aprendizagem em cada uma de suas facetas”. Em seu livro mais recente – *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* –, Soares (2020, p. 290, grifos da autora) pontua que “**ensinar com método** significa colocar o foco na aprendizagem da criança: ‘como a criança aprende’, para orientar ‘como vou ensinar’”.

A importância de se alfabetizar com método também é destacada por Mortatti (2006). A autora ressalta que, por se tratar de um processo escolarizado, intencional e sistemático, a alfabetização não pode dispensar o método, assim como não pode prescindir de outros aspectos igualmente importantes, como os objetivos e os conteúdos.

Para alfabetizar e letrar, é necessário compreender os processos de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que abarcam habilidades linguísticas e cognitivas para a apropriação de um sistema de representação complexo e abstrato, assim como compreender os processos de aprendizagem da produção textual e da leitura, que também incluem habilidades linguísticas e cognitivas para a apropriação de competências de leitura, de produção e de interpretação de textos em variadas situações que abrangem a língua escrita (Soares, 2020).

Apesar dessa compreensão, que parecia ter superado as disputas entre os métodos de alfabetização (no âmbito acadêmico, pelo menos), no início deste século, a discussão ressurgiu. Nesse momento, conforme Soares (2016), a discussão não é apenas sobre as divergências entre os métodos de alfabetização, mas também sobre a possibilidade ou a necessidade de método para alfabetizar (Soares, 2016).

A respeito do questionamento atual acerca da necessidade ou não de ter método para alfabetizar, Magda Soares apontava, em 2003, o risco de que o processo de reinvenção da alfabetização significasse um retorno aos métodos fônicos, destacando que o que realmente se fazia necessário era adotar procedimentos sistemáticos de ensino capazes de orientar o aprendiz na construção das relações fonema/grafema. Mortatti (2008), em perspectiva semelhante, revelava uma preocupação com o retorno do método fônico, afirmando que ele não é novo e que se mostrou ineficaz, no Brasil, há mais de um século.

Na contramão dos estudos que temos atualmente acerca do objeto e dos processos pelos quais os discentes passam na compreensão da leitura e escrita, em 2019, foi instituída a Política Nacional da Alfabetização (PNA)⁵. Um dos princípios dessa política é a ênfase no ensino de seis componentes, dentre eles, a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática. Por consciência fonêmica, a referida política considera “conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente” (Brasil, 2019). Por instrução fônica sistemática, considera “ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada” (Brasil, 2019)”.

Segundo Moraes (2019), a Política Nacional de Alfabetização queria impor o método fônico como única didática para se alfabetizar e para a criação de propostas como os programas “Conta para mim” e “Tempo de Aprender”⁶ que o tentam implementar de maneira generalizada.

⁵ No que concerne à PNA, é importante anunciar ao leitor que a coleta de dados desta pesquisa aconteceu no ano de 2022, em que essa política estava vigente. Assim, ela será mais detalhada no próximo capítulo por entendermos que ela faz parte do contexto mais amplo de atuação das docentes.

⁶ Mais informações sobre os programas “Conta para mim” e “Tempo de Aprender” podem ser obtidas na página: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>

O autor também ressalta que, nos últimos anos, tem havido uma invasão de grupos editoriais na produção de sistemas de ensino, de materiais apostilados e de pacotes semelhantes, pautados no método fônico, adquiridos pelas Secretarias de Educação.

Antes de encerrarmos esta seção, é importante ressaltarmos, como alertamos no início deste capítulo, que, embora tenhamos, a partir de um processo histórico e/ou progressivo/evolutivo, apresentado algumas informações acerca dos métodos de alfabetização e das contribuições advindas de várias ciências para a compreensão do objeto de ensino e do processo de aprendizagem da língua escrita, não há uma simultaneidade entre os achados científicos e as práticas de alfabetização desenvolvidas na sala de aula, tal como nos ensina Frade (2005, p. 11):

Outro ponto importante é que as teorias não chegam da mesma forma para todos os professores. A sua divulgação, algumas vezes, ocorre num campo de lutas e conflitos. Temos o desenvolvimento científico da área, mas também um outro campo de produção de conhecimento: o da experiência acumulada de vários professores sobre como desenvolver a didática da alfabetização. Assim, não há uma simultaneidade entre a divulgação científica e a transformação das práticas, primeiro porque as fontes de conhecimento dos professores são diversificadas e, segundo, porque é necessário um tempo de experimentação para que novas práticas se instalem.

Além do exposto, Frade (2019, p. 16) destaca que “não é um conjunto de procedimentos previamente definidos e nem um material estruturado que vai determinar o que ocorre no contexto da sala de aula”, haja vista que esse contexto é dinâmico, e tanto docentes quanto discentes interpretam o que ocorre na sala de aula e agem para aprenderem e para avançar o ensino.

Assim, embora tenhamos apresentado, de um modo geral, as características dos métodos de alfabetização que ficaram conhecidos como tradicionais, não podemos (e nem queremos) afirmar que tal movimento histórico se processou linearmente nas práticas das/dos docentes, pois isso seria reduzir o papel das/dos professoras/es na definição de tais práticas e desconsiderar a complexidade inerente às práticas docentes que temos discutido desde o início deste trabalho. Igualmente, não podemos afirmar que, após a divulgação dos estudos acerca da psicogênese da língua escrita e do letramento, os “métodos tradicionais” tenham sido banidos das salas de aula.

Ao corroborar esse nosso entendimento, citamos Soares (2016), ao destacar que, embora em uma perspectiva histórica se possa perceber um ir e vir dos métodos analíticos e sintéticos, o mesmo fato não é perceptível na prática, em que, em geral, independente de

recomendações ou do discurso pedagógico, tais métodos persistem na ação docente, gerando os métodos mistos ou ecléticos.

A pesquisa de Souza *et. al* (2021) também nos ajuda a pensar sobre essa questão. Em estudo que teve como objetivo analisar as práticas desenvolvidas pelas/pelos professoras/es alfabetizadoras/es, a partir do ponto de vista de doze ex-alunos que ingressaram na escola entre as décadas de 1940 e 2000, aponta-se a permanência de práticas de leitura e de escrita com memorização do alfabeto, de sílabas e de letras, bem como uma preocupação estética com a caligrafia, embora houvesse, em alguns casos, tentativas reais de ressignificação do processo de alfabetização. Para as autoras, os métodos continuam sendo a questão central da alfabetização, haja vista que coexistem com práticas associadas a métodos sintéticos e analíticos.

Similarmente, Leal (2019, p. 79) destaca que “no contexto atual, não é possível dizer que as/os professoras/es do país adotam uma perspectiva única. Estudos empíricos mostram que há muitas perspectivas metodológicas permeando a prática docente, mesmo em municípios que dizem adotar um método único”. Chartier (2022) corrobora esse entendimento ao destacar que a pedagogia não é uma ciência aplicada. Dessa forma, prescrever manuais não define o seu uso, assim como as novidades não fazem os velhos manuais desaparecerem. Chartier (2022, p. 422) complementa afirmando que “os movimentos de pêndulo são, portanto, violentos nas mídias, mas bem menos nas salas de aula”.

Além dos aspectos apontados, convém retomarmos um outro discutido na primeira seção: a complexidade das práticas, haja vista que as/os docentes não agem no vácuo. Alfabetizadoras/es trabalham em uma determinada sala de aula, com determinados materiais e número de alunos. Essa sala de aula está localizada em uma escola, situada em uma comunidade social, cultural e econômica específica. Professoras/es com características pessoais específicas, como idade, gênero e personalidade, e profissionais, como formação e experiência na docência, interagem com discentes com características pessoais, também específicas.

Para além do exposto no parágrafo anterior, é importante ressaltar que, conforme Frade (2019) nos explica, no ato pedagógico há uma série de variáveis, como o contato que os sujeitos e os grupos possuem com a cultura escrita, as expectativas sociais acerca do para que se alfabetiza, os procedimentos que se consolidam aos poucos para ensinar a ler e a escrever, a maneira como as/os professoras/es alfabetizadoras/es mobilizam ou ampliam os saberes, o gerenciamento do tempo das atividades, a manutenção da participação dos alunos, a interpretação acerca das interações que ocorrem na sala de aula, os materiais disponibilizados, a forma como atende às indagações dos discentes e o tempo de aprendizagem dos estudantes,

entre outros. Para a autora, as maneiras como as/os docentes trabalham com esse conjunto de variáveis que impactam as suas ações em um contexto ou grupo determinado faz com que construam um conhecimento na ação denominado, por Anne-Marie Chartier, de saberes ordinários. O conjunto de saberes ordinários é designado ação pragmática pela mesma autora.

Por fim, concluímos esta seção afirmando que, assim como a psicogênese da escrita demonstrou que, por trás da criança que segura o lápis, há um sujeito que pensa; para além de uma mera transposição/escolha de métodos ou teorias, há uma/um docente que pensa a partir de sua formação, suas experiências, suas características pessoais, havendo influências de fatores, como os históricos, culturais e sociais. Além disso, essa/esse docente age na iminência do cotidiano.

Na próxima seção, apresentaremos aspectos relacionados às práticas docentes em alfabetização em turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Além disso, explicitaremos alguns dados encontrados a partir dos levantamentos feitos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

2.3 Práticas docentes em alfabetização em turmas de primeiro ano do ensino fundamental

Nesta seção, abordaremos as práticas de alfabetização em turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Em 2005, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) foi alterada, por meio da Lei nº 11.114, para tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos. Em 2006, a mesma lei foi alterada novamente, por meio da Lei nº 11.274, para ampliar a duração do ensino fundamental, de 8 para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade no primeiro ano, teve um significado muito importante. De acordo com Corsino (2009), tal ampliação significou muito mais do que apenas um ano a mais de escolaridade obrigatória, uma vez que, sobretudo para crianças advindas de classes econômicas menos favorecidas, significou uma oportunidade histórica de serem introduzidas a conhecimentos construídos coletivamente, em um processo sócio-histórico.

Observamos que, antes de 2005, houve diversas modificações na organização do sistema formal de ensino. Como decorrência dessas alterações, verificamos mudanças no tempo de duração do ensino fundamental, no ano de início e de conclusão do processo de

alfabetização, assim como nas expectativas que se tinha em relação ao que era considerado como alfabetizado em cada período. Soares (2016, p. 343, grifos da autora) nos ajuda a entender esses movimentos ao explicar que:

Assim, o ensino fundamental, que tem como uma de suas principais funções alfabetizar a criança, até o final dos anos 1960 chamava-se *primário*, durava quatro anos, a criança deveria ter 7 anos para ingressar nele e deveria estar alfabetizada ao final do 1º ano. No início dos anos 1970, o ensino fundamental passou a chamar-se *1º grau*, teve a duração estendida para oito anos, organizou-se em ciclos, e a criança deveria estar alfabetizada ao final do primeiro ciclo, de duração definida pelas redes de ensino ou escolas, em geral de 3 anos. Em meados dos anos 2006 de novo foi ampliado o ensino fundamental, agora para 9 anos, a idade de entrada foi antecipada para 6 anos, e a criança deve estar alfabetizada não em determinado ano ou ao final de um ciclo, mas **até** o 3º ano.

Continuando o detalhamento feito por Soares (2016), embora o ensino fundamental continue com duração de 9 anos e com o ingresso da criança aos seis anos de idade no primeiro ano, houve algumas modificações nos últimos anos em relação ao período em que a criança deveria estar alfabetizada. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁷ estabelece que a criança deve ser alfabetizada nos dois primeiros anos. A PNA, que esteve vigente entre os anos de 2019 e o início de 2023, priorizava⁸ a alfabetização da criança no primeiro ano do ensino fundamental.

Em 12 de junho de 2023, por meio do Decreto nº 11.556, foi instituído o Compromisso Criança Alfabetizada⁹, atual política de alfabetização, e revogado o Decreto nº 9.765, que havia instituído a PNA. Tal política estabelece que as crianças devem ser alfabetizadas até o segundo ano do ensino fundamental, tal como a BNCC. Essas políticas diferem do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024¹⁰, que apresenta como meta a alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental.

As mudanças nessa organização formal do sistema de ensino foram, em parte, influenciadas pelo avanço das pesquisas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura escrita. Entretanto, esse não é o único fator que orienta tal organização e as políticas públicas de alfabetização, haja vista que, como discutimos em relação às práticas, nem sempre as relações são lineares. Um exemplo disso é a PNA que, na contramão dos

⁷ Mais informações sobre a Base Nacional Comum Curricular podem ser obtidas em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

⁸ Um dos problemas desta política é o risco de se traduzir a ideia de “priorizar” por “concluir” no primeiro ano. No sistema público de ensino brasileiro, essa definição pode punir professoras/es e crianças, pois a realidade é diversa.

⁹ Mais informações sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada podem ser obtidas em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>.

¹⁰ Informações acerca do PNE podem ser acessadas em: <https://pne.mec.gov.br/>.

resultados de pesquisas publicados nos últimos anos, propôs como componentes principais para a alfabetização a instrução fônica sistemática e a consciência fonêmica, como mencionado.

Em relação às práticas docentes em alfabetização, verificamos que, no período em que as crianças ingressavam no ensino fundamental aos 7 anos e deveriam estar alfabetizadas ao final do ano, as práticas eram centradas nos métodos tradicionais de alfabetização. Leite e Colello (2010) explicam que, no modelo tradicional, a escrita era compreendida como representação da linguagem oral, de modo que cada som emitido corresponderia a um modo de representação gráfica elaborado pela cultura. Nesse sentido, ler e escrever eram percebidos como atos de codificação e de decodificação. Leite e Colello (2010) destacam ainda que a prática pedagógica de alfabetização possuía as seguintes características: o objetivo era levar os estudantes somente a dominar o código escrito; o erro no uso do código deveria ser evitado, pois era razão para reprovação ao final da primeira série; as atividades focavam a memorização e a cópia na maior parte das cartilhas; o discente primeiro deveria aprender o código para, depois, aprender a linguagem escrita. Entretanto, os autores ressaltam que, em geral, as práticas relacionadas aos usos sociais da escrita não ocorriam, uma vez que, a partir da segunda série, as práticas centravam-se na gramática normativa.

Um outro aspecto concernente ao modelo tradicional era o conceito de prontidão. Acreditava-se que haveria um momento ideal para o início do processo de alfabetização, que seria definido por meio da maturação psiconeurológica, com o desenvolvimento de habilidades sensoriais entendidas como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Embora não desconsideremos a importância dessas habilidades, o equívoco estava em considerá-las como pré-requisito e não como algo que poderia ser desenvolvido ao longo do processo de alfabetização (Leite; Colello, 2010).

Nesse período, havia um grande número de reprovação ao final do primeiro ano, originando a expressão “pedagogia da repetência”. Batista (2005) explica que, na década de 1980, das crianças que ingressavam nas turmas de 1ª série, que era a classe em que a criança deveria ser alfabetizada, apenas metade ingressava na 2ª série, e muitas ficavam pelo caminho ao longo do processo de escolarização. Nessa época, havia um alto índice de reprovação nas turmas de 1º ano. Entretanto, o autor resalta que esse fracasso não recaía sobre todos, mas especialmente sobre as crianças advindas de regiões com menores índices socioeconômicos e entre crianças negras. Ou seja, o problema da alfabetização era um problema de desigualdade, de exclusão e de injustiça social, o que reitera a importância da ampliação do ensino fundamental que mencionamos anteriormente.

Para Monteiro e Baptista (2009), a escola exerce um papel essencial na inserção da criança no mundo letrado e na sua formação como usuária desse sistema simbólico. Para elas, geralmente é na escola que as crianças se alfabetizam e desenvolvem suas capacidades de produção de texto e de leitura. Contudo, para as crianças cujo acesso a materiais escritos é limitado, a importância da escola se intensifica.

Ao ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental, em geral, as crianças dominam diversos aspectos da língua. De acordo com Monteiro e Baptista (2009), elas sabem utilizar a língua materna para a comunicação, possuem um conhecimento adequado do léxico e da estrutura sintática. No que se refere à língua escrita, as autoras pontuam que, normalmente, chegam à escola sabendo as suas funções, a sua estrutura em diversos gêneros textuais e reconhecem alguns sinais gráficos e algumas palavras. Dessa forma, o trabalho consistiria na ampliação das oportunidades para o desenvolvimento cultural e cognitivo dos estudantes.

Em relação a essa questão, Soares (2020) afirma que, embora a criança viva um processo de construção do conceito de escrita antes de ingressar na escola, é no contexto escolar, por meio da interação entre seu desenvolvimento de processos linguísticos e cognitivos, propiciada de maneira explícita e sistemática, que a criança compreende, progressivamente, a escrita alfabética como um sistema de representação dos sons da língua por letras, apropriando-se, assim, do princípio alfabético.

É fundamental mencionarmos que, se por um lado a ampliação do ensino fundamental significou um avanço importante, por outro, é necessário garantir que, de fato, os discentes evoluam em seus processos de aprendizagem e sejam alfabetizados.

Ramalho (2019) afirma que o primeiro ano é um período em que o trabalho com o SEA deve ser priorizado, a fim de que as crianças evoluam em suas hipóteses de escrita. Morais (2012) esclarece que, embora a reflexão sobre o SEA comece no último ano da Educação Infantil, como a apropriação desse sistema é complexa e gradativa, envolvendo não a apropriação de um código, mas de um sistema notacional, não se imagina que todos os estudantes, além de atingirem a hipótese alfabética, consigam dominar a maior parte das correspondências grafema-fonema ao final do 1º ano do ensino fundamental. Assim, de acordo com o autor, podemos esperar que, ao final do 1º ano, a maior parte dos discentes tenha compreendido o SEA, chegando à hipótese alfabética, e tenham começado a aprender algumas convenções letra-som.

Nesse contexto, uma das capacidades desenvolvidas pelas crianças ao iniciarem o processo formal de alfabetização é a análise do sistema fonológico da língua. Tal análise pode ser impulsionada por meio da consciência fonológica, definida por Soares (2020, p. 77) como

“a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas”.

É importante mencionar que, embora o desenvolvimento de atividades de consciência fonológica seja essencial, conforme Aragão e Morais (2020, p. 30), a compreensão do sistema alfabético não pode ser garantida apenas por meio de atividades de consciência fonológica, haja vista que “desvendar uma série de questões conceituais, apontadas por Ferreiro (1990) também seria condição necessária para uma criança avançar em suas hipóteses de escrita e desvendar, finalmente, a ‘lógica’ alfabética de nossa notação escrita”.

Embora Morais (2019) defenda o ensino sistemático de atividades que levem à apropriação do sistema de escrita, o autor chama a atenção para o fato de que, para ser considerada alfabetizada, é necessário que a criança domine competências para ler, para compreender e para produzir textos. Dessa maneira, o autor ressalta que é necessário que “de segunda a sexta-feira, a escola permita às crianças viver práticas de leitura e produção de gêneros textuais diversificados (e que no último ano da educação infantil e no ciclo de alfabetização assegure também momentos diários de reflexão sobre a notação alfabética)” (Morais, 2019, p. 24).

Concluimos esta seção destacando a importância de oportunizar, no primeiro ano, a reflexão acerca do SEA e o envolvimento das crianças em práticas sociais de leitura e de escrita, mesmo antes de lerem e de escreverem autonomamente. Embora o SEA precise ser ensinado de modo sistemático, esse pode ocorrer por meio de jogos, de brincadeiras, de exploração de cantigas, dentre outros, sem a necessidade de retornar a práticas consideradas tradicionais.

2.3.1 Pesquisas sobre práticas docentes em alfabetização em turmas de 1º ano do ensino fundamental

Ao longo dos últimos quatro anos, realizamos levantamentos de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de encontrarmos trabalhos relacionados à temática que discutimos neste trabalho. Na BDTD, utilizamos os seguintes descritores na busca avançada: práticas docentes, alfabetização e primeiro ano. No Catálogo da CAPES, utilizamos os termos práticas docentes em alfabetização e primeiro ano, com o sinal de adição entre eles (práticas docentes em alfabetização + primeiro ano).

A partir dos dados retornados durante as buscas, pela leitura do título, do resumo, ou, em alguns casos, do sumário e de algumas partes do texto, selecionamos aqueles que mais se relacionam à nossa investigação. Além dos levantamentos mencionados no parágrafo anterior, tendo em vista que as duas professoras participantes da nossa pesquisa são professoras iniciantes, realizamos outros nos mesmos bancos de dados, utilizando como descritores os termos: professores iniciantes, primeiro ano e alfabetização.

Nesta seção, apresentaremos os trabalhos concernentes às práticas docentes em alfabetização publicados nos últimos cinco anos. O recorte de trabalhos defendidos nos últimos cinco anos teve como objetivo selecionar as produções mais recentes acerca da temática. Além desses, outros dois, um de 2016 e outro de 2018, foram selecionados pela grande proximidade com o nosso objeto de pesquisa. Os trabalhos estão sistematizados no quadro abaixo, por ordem mais recente de publicação:

Quadro 1 – Trabalhos identificados no levantamento bibliográfico realizado na BDTD e no Banco de Teses da Capes

	Tese/ Dissertação	Autora/Autor	Título	Orientadora/ Orientador	Ano	Instituição
1	Dissertação	Vera Lúcia Hermann Thies	Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização	Ana Cristina Coll Delgado	2022	Universidade do Oeste de Santa Catarina
2	Dissertação	Carine Soares dos Santos	Alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana/MG	Marco Antônio Melo Franco	2020	Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
3	Dissertação	Ingrid Cristina Barbosa Fernandes	Inquietações docentes de professoras iniciantes em turmas de alfabetização	Giseli Barreto da Cruz	2020	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
4	Dissertação	Erika Gomes Brito Saraiva	A inserção profissional de professores alfabetizadores recém-ingressos na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro	Maria das Graças de Arruda Chagas Nascimento	2019	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
5	Dissertação	Ângela Maria Alexandre Ramalho	Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas – PE	Eliana Borges Correia de Albuquerque	2019	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

6	Tese	Mariana Bortolazzo	Modos de ensinar a ler e a escrever: alfabetização como uma prática cultural	Norma Sandra de Almeida Ferreira	2019	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
7	Dissertação	Josemary Scos	Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes	Simone Regina Manosso Cartaxo	2018	Universidade Estadual de Ponta Grossa
8	Dissertação	Taís Aparecida de Moura	Práticas de alfabetização de professoras iniciante e experiente no 1º ano do ensino fundamental	Maria Regina Guarnieri	2016	Universidade Estadual Paulista

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir da organização apresentada no quadro acima, verificamos que foram encontrados oito trabalhos: sete dissertações e uma tese. Nas próximas linhas, apresentaremos algumas informações acerca do objetivo, da metodologia e das evidências encontradas a partir dessas pesquisas.

O trabalho mais recente dentre os selecionados, *Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização*, de Vera Lúcia Hermann Thies, teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas adotadas por professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização. Tal pesquisa é de abordagem qualitativa e utilizou como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com quatro professoras alfabetizadoras que participaram da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e que trabalhavam em turmas da Rede Municipal de Educação de Dionísio Cerqueira, no Estado de Santa Catarina. De acordo com a pesquisadora, a partir do seu estudo, foi possível identificar a valorização dos contextos culturais e sociais dos estudantes e o uso de atividades diferenciadas e de materiais manipuláveis pelas professoras. Os dados evidenciam ainda a necessidade de políticas públicas eficientes, de continuidade nas ações, com formações inerentes às demandas apresentadas pelas docentes, com valorização profissional e com apoio pedagógico.

A pesquisa *Alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana/MG*, de Carine Soares dos Santos, teve como objetivo analisar como as bases teórico-metodológicas, que fundamentam a alfabetização, manifestam-se nas percepções e nas práticas de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares no município de Mariana, Minas Gerais. A investigação é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. O estudo de caso utilizou a entrevista e a observação como instrumentos de coleta

de dados. A observação foi realizada entre março e junho de 2019, nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez por semana em cada uma das duas turmas: sexta-feira na sala da Profa. Yasmin e segunda-feira na sala da Profa. Sophia. As participantes da pesquisa estavam dando aula pela primeira vez em turmas do 1º ano, uma na Rede Municipal de Educação e outra em uma escola da rede privada. Os resultados, segundo a pesquisadora, demonstram a utilização de bases teórico-metodológicas da alfabetização pelas professoras. Entretanto, essas não evidenciam domínio ou clareza ao falarem sobre suas concepções. A pesquisadora destaca que os resultados possibilitaram considerar que as práticas ocorrem, muitas vezes, de maneira pouco reflexiva e mecânica, com apoio em materiais prontos, que levam em consideração muito mais a perspectiva do ensino do que da aprendizagem dos estudantes.

O estudo *Inquietações docentes de professoras iniciantes em turmas de alfabetização*, de Ingrid Cristina Barbosa Fernandes, objetivou investigar como inquietações de professores em turmas de alfabetização afetam a sua docência durante o seu período de inserção profissional. Esse estudo, de abordagem qualitativa, utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados a fim de obter narrativas das participantes. Participaram da pesquisa seis egressas do Curso de Pedagogia da UFRJ, que estavam em período de iniciação à docência e trabalhavam em turmas do ciclo de alfabetização, em escolas públicas. Das seis docentes, três trabalhavam na rede municipal de ensino, duas no Colégio de Aplicação da UFRJ e uma no Colégio Pedro II. A pesquisadora relata que os resultados demonstraram que as inquietações das docentes se referem ao gerenciamento de conflitos, à complexidade de lidar com a heterogeneidade das turmas, à inexperiência profissional e às cobranças pessoais. A pesquisadora ressalta que os dados demonstram a potência da troca entre os pares como enfrentamento das inquietações.

A investigação acadêmica *A inserção profissional de professores alfabetizadores recém-ingressos na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*, de Erika Gomes Brito Saraiva, teve como objetivo compreender como professores da rede municipal do Rio de Janeiro, que recebem como primeira turma uma classe de alfabetização, têm vivido a inserção profissional. Essa investigação acadêmica, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados documentos e informes do sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e entrevistas semiestruturadas com quatro docentes, sendo dois homens e duas mulheres. Essas/es docentes eram recém-ingressas/os na rede municipal do Rio de Janeiro e trabalhavam em classes de alfabetização. Os resultados evidenciaram algumas ações da Secretaria Municipal de Educação para apoio às/aos professores iniciantes, como os cursos oferecidos por meio da Escola de Formação Paulo Freire.

Entre as dificuldades, a pesquisadora cita a liberação das/dos docentes para participarem desses cursos. Essa pesquisa também evidenciou a importância das trocas entre os pares, ainda que essa não seja uma ação institucionalizada.

Na pesquisa *Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas – PE*, de Ângela Maria Alexandre Ramalho, o objetivo foi compreender as formas de avaliação dos saberes dos alunos sobre a escrita alfabética e as implicações dessas avaliações na construção de práticas de uma professora de Águas Belas-PE. Essa pesquisa é de abordagem qualitativa e utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise de documentos, minientrevistas, entrevista, entrevista de explicitação e observação. A observação foi realizada ao longo de um ano, com a incursão da pesquisadora no campo em quatro semanas: abril/maio, junho, setembro/outubro, dezembro, totalizando 17 dias e 68 horas de observação. Participou da pesquisa uma professora que trabalha no município Águas Belas, a Profa. Alice, que lecionava para uma turma de 1º ano em uma escola pública do município. Os resultados dessa pesquisa permitiram verificar que as prescrições avaliativas da Secretaria Municipal de Educação eram atendidas somente como um procedimento formal, pois seus modelos de registro não forneciam informações sobre a situação real das/os discentes. A docente produzia seus próprios instrumentos de registro, coerentes com sua forma de alfabetizar. Embora sua prática se aproximasse mais do que é denominado tradicional, também revelava incorporações de elementos inovadores que possibilitavam a reflexão do SEA.

O estudo *Modos de ensinar a ler e a escrever: alfabetização como uma prática cultural*, de Mariana Bortolazzo, objetivou investigar como as práticas docentes cotidianas se constituem em sua capacidade inventiva de produzir sentidos na tensão entre o que aos professores é destinado e o que eles realizam em sua sala de aula. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e utilizou como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas semiestruturadas, observação e materiais escolares. O período de observação se estendeu de abril a dezembro de 2016, com a observação de uma aula por semana, geralmente às sextas-feiras, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Piracicaba -SP. De acordo com a pesquisadora, as práticas da professora observada demonstraram que ela usava, com domínio, as normatizações de ensino mais atuais e recorria, na sala de aula, a práticas de ensino relacionadas à tradição escolar. Na tensão entre o que ela criava e ao que a ela era destinado, muito do que ela fazia de inventivo se dava nas relações estabelecidas com as crianças e nas condições reais de aula. Além disso, suas práticas eram orientadas por afetividade, por sensibilidade e por disposição para acolher e

para atender as crianças. A pesquisadora também relata que a docente evidenciou se apropriar dos discursos, sejam oficiais ou não, colocando-os em movimento, a depender de suas trocas com os pares, da sua formação, da trajetória escolar, entre outros.

A investigação acadêmica *Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes*, de Josemary Scos, teve como objetivo desvelar o processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes a fim de contribuir para o seu processo formativo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e questionários. Foi realizada com 17 professoras da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa. Os achados da pesquisa indicaram que a prática pedagógica alfabetizadora iniciante se compõe de fatores internos e externos, é atravessada por desafios em relação à escolha de métodos, à organização de rotinas e à insegurança. A pesquisa também evidenciou que as docentes buscaram por formação continuada para auxiliarem-nas em suas práticas, pelo apoio dos pares e usaram estratégias, como o acesso à internet, para procurarem blogs e sites educacionais a fim de ajudarem-nas no planejamento e na sua prática.

O estudo *Práticas de alfabetização de professoras iniciante e experiente no 1º ano do ensino fundamental*, de Taís Aparecida de Moura, objetivou investigar e analisar as práticas de alfabetização realizadas por uma professora iniciante e uma professora experiente, considerando os elementos da gestão da matéria e da classe presentes na interação das aulas de alfabetização. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados a entrevista e a observação. A observação foi realizada durante 3 meses, de março a maio, totalizando 30 observações nas salas de aula de duas professoras, uma iniciante e uma experiente, que lecionavam em turmas de 1º ano, no interior do estado de São Paulo. No total, foram observadas 135 horas-aula. Os dados da investigação acadêmica evidenciaram que o tempo de docência não é determinante na gestão da classe, mas influencia no encaminhamento da matéria. Além disso, possibilitou perceber que, entre as duas docentes, havia mais diferenças do que semelhanças. A pesquisadora destacou que o estudo constatou o quanto o processo de alfabetização é complexo, haja vista que as duas docentes encontraram dificuldades para alfabetizar.

Pelo exposto, verificamos que todos os trabalhos selecionados são de abordagem qualitativa e que os instrumentos de coleta de dados mais comuns utilizados foram entrevistas e observação. Destacamos que a observação, em geral, ocorreu em um curto espaço de tempo, concentrando-se em algumas semanas, ao longo do ano, ou em alguns meses. Assim, dentre as

pesquisas selecionadas, a que realiza a observação durante um período mais longo é a tese de Mariana Bortolazzo.

Ao considerar os prazos ideais para a conclusão do mestrado e do doutorado, dois e quatro anos, respectivamente, inferimos que a realização de uma pesquisa longitudinal que analise as práticas docentes se torna mais difícil de ser realizada durante o mestrado. Por isso, talvez, apenas a pesquisa de Mariana Bortolazzo tenha realizado a observação ao longo de um período maior, de abril a dezembro.

Um fator facilitador das práticas em turmas de primeiro ano apontado por várias das pesquisas mencionadas é a troca entre pares. Como o leitor poderá ver adiante, esse aspecto também foi ressaltado pelas participantes da nossa pesquisa. Entre os aspectos dificultadores apontados, estão a heterogeneidade entre as turmas, a falta de experiência, as cobranças pessoais, o gerenciamento de conflitos, a escolha de métodos e a organização de rotinas.

Os trabalhos relatam que algumas práticas são pouco reflexivas e mecânicas, apoiando-se em materiais prontos. Outras, embora se assemelhem mais às práticas tradicionais, incorporam elementos inovadores. Ademais, as/os docentes criam por meio das relações estabelecidas com os discentes e nas condições reais da sala de aula, apropriando-se dos discursos oficiais ou não, por intermédio da sua formação, da sua trajetória escolar, das trocas entre os pares etc.

A pesquisa de Moura (2016) revelou que o tempo de experiência pode influenciar na gestão da matéria. Segundo a pesquisadora, o estudo realizado por ela demonstrou a complexidade do processo de alfabetização que faz com que, tanto professoras/es iniciantes, quanto experientes, encontrem dificuldades.

Conforme pudemos verificar, embora os trabalhos selecionados tratem de questões importantes relacionadas às práticas docentes no primeiro ano, nenhum deles possui como objeto de estudo a construção das práticas docentes por professoras que lecionam pela primeira vez para turmas de 1º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, nossa investigação acadêmica se difere das mencionadas nesta seção tanto pelo objeto, quanto pela metodologia que tentou priorizar o acompanhamento das docentes participantes desta pesquisa ao longo de um ano letivo.

Por fim, temos consciência de que nossa pesquisa, por se tratar de sujeitos específicos e ser realizada em um determinado contexto, não possibilita a generalização dos dados. No entanto, temos consciência também de que apenas conheceremos as práticas se nos debruçarmos sobre elas e que, a partir de vários estudos que tentem investigar as práticas,

poderemos ter pistas de como auxiliar as/os professoras/es em seus primeiros passos na docência em turmas do primeiro ano do ensino fundamental.

No próximo capítulo, explicitaremos informações sobre as professoras selecionadas para participarem da nossa pesquisa, sobre a escola em que os dados foram coletados e sobre outros fatores que influenciaram, de certo modo, as práticas das docentes, como a PNA, as orientações da Secretaria Municipal de Educação e o livro didático.

3 ELEMENTOS DO PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO: instrumentos, procedimentos, caracterização das professoras participantes e do contexto

Como discutimos no primeiro capítulo, as práticas docentes são construídas historicamente por meio de um processo extremamente complexo e multifacetado em que diversos fatores estão intimamente imbricados, como os contextuais, os institucionais, os sociais, os políticos e os econômicos. Além disso, os fatores pessoais e a autonomia das/dos docentes convivem com as determinações da realidade. Levando isso em consideração, neste capítulo, pretendemos apresentar ao leitor um panorama que permita identificar alguns aspectos relacionados à construção das práticas das docentes participantes desta pesquisa.

Para isso, este capítulo está organizado em sete seções: Instrumentos e procedimentos ético-metodológicos; Professora Ana – “Eu levo muito ao pé da letra a função de alfabetizadora”; Professora Renata – “Eles são só crianças”; Escola: caracterização, público atendido, atribuição das turmas às docentes e enturmação dos alunos; Orientações para o trabalho pedagógico: livro didático, cronograma de introdução de letras e alfabeto das boquinhas; PNA: a Política Nacional de Alfabetização do Governo Bolsonaro (2019-2022); Pandemia de Covid-19: algumas ponderações.

Na primeira seção, esclareço¹¹ como realizaram-se a construção e a aplicação do questionário que utilizei para a seleção das duas professoras participantes desta pesquisa, bem como os critérios usados para essa seleção; explico onde e como as observações foram realizadas e quais as questões levantadas por meio dos roteiros das entrevistas. Na segunda e na terceira seção, apresento quem são as professoras que participaram desta investigação acadêmica. Nessas duas seções, são demonstradas algumas características pessoais das docentes, como a idade, assim como outras relacionadas ao processo de alfabetização e à formação acadêmica-profissional delas.

Na quarta seção, apresento algumas características do município e da escola em que as professoras lecionaram em 2022. Além disso, explico informações acerca das condições socioeconômicas do público atendido, do modo como as turmas são atribuídas às docentes e dos fatores levados em consideração ao realizar a enturmação dos estudantes. Na quinta seção, são apresentados outros aspectos que também orientam as práticas das docentes, como o alfabeto das boquinhas, o cronograma elaborado pela Secretaria Municipal de Educação com a

¹¹ Diferente do restante do texto, optamos por utilizar a primeira pessoa do singular ao descrever elementos relacionados à coleta de dados.

introdução de uma letra por semana, o livro didático e o plano de curso da Secretaria de Estado de Minas Gerais.

Na sexta, exponho alguns aspectos referentes à Política Nacional de Alfabetização, considerando que essa política esteve vigente entre 2019 e 2022, no Governo do, então, presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. Na última seção, abordo aspectos concernentes à pandemia de Covid-19, considerando que compreender como o trabalho foi organizado nesse período nos ajuda a entender, por exemplo, como as crianças que ingressaram no 1º ano em 2022 cursaram a Educação Infantil nos dois anos anteriores.

Além do exposto, são explicitadas, neste capítulo, algumas informações acerca da jornada de trabalho e do salário das docentes. Assim, ao apresentar os aspectos pessoais relacionados às docentes, como a idade e a formação acadêmica-profissional; os contextuais, como a localização da escola, o público atendido, o número de alunos nas salas de aula e o período pós-pandemia; os institucionais, como as orientações da Secretaria Municipal de Educação; os históricos, como o próprio processo de alfabetização das docentes; e os políticos, como a política de alfabetização vigente; esperamos contribuir para a compreensão do contexto mais amplo do trabalho das docentes e das condições que elas possuíam para agir de um ou outro modo. Além disso, as informações explicitadas neste capítulo também nos ajudam a compreender qual era o projeto pedagógico de alfabetização do município e, mais especificamente, da escola.

3.1 Instrumentos e procedimentos ético-metodológicos

Nesta seção, explicitaremos, mais detalhadamente, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos ético-metodológicos utilizados para a seleção das professoras participantes da pesquisa. A princípio, tendo em vista o objetivo geral da pesquisa – analisar a construção das práticas docentes em alfabetização por professoras que assumem pela primeira vez turmas do 1º ano do ensino fundamental –, eu pretendia selecionar duas professoras, uma iniciante e uma experiente, que lecionariam pela primeira vez para o 1º ano do ensino fundamental, em uma mesma escola, em um município localizado no Sul de Minas Gerais.

A escolha por uma docente iniciante e uma experiente que lecionariam pela primeira vez para uma turma de 1º ano tinha como objetivo verificar se existiriam aspectos comuns e distintos na construção das práticas docentes em alfabetização de professoras com tempo de experiência diferentes ao assumirem tais turmas pela primeira vez. Isso me permitiria analisar,

por exemplo, se elas passariam pelas mesmas dificuldades e possibilitaria observar o impacto da experiência docente, se algum, na construção dessas práticas.

A opção por realizar a investigação acadêmica em um município localizado no Sul do estado de Minas Gerais deveu-se à proximidade com o município em que eu resido, o que me possibilitou realizar a coleta de dados, especialmente a observação, ao longo de 2022. A escolha por professoras que lecionariam em uma mesma escola tinha como propósito reduzir os fatores externos que poderiam impactar a construção das práticas docentes, ou seja, eu procurei investigar práticas docentes construídas em contextos semelhantes (isto é, em uma mesma escola).

Ao considerar os critérios estabelecidos para a seleção das professoras participantes desta pesquisa, apliquei um questionário às docentes que lecionariam para o 1º ano do ensino fundamental pela primeira vez, no ano de 2022, em um município localizado no Sul de Minas Gerais. O questionário foi organizado com catorze questões sobre alguns dados pessoais para identificação da professora como, por exemplo, contato telefônico, *e-mail*, nome e escola em que trabalhava; idade; formação; tempo de trabalho como docente; se lecionaria para o 1º ano em 2022 e, em caso afirmativo, se seria a primeira vez que trabalharia com tal ano; se a escola em que trabalharia era pública (municipal ou estadual) ou privada; período em que lecionaria; se era professora efetiva, contratada ou designada e se possuía interesse em participar das próximas etapas da pesquisa (observação das aulas ao longo de 2022, entrevistas durante o ano letivo e análise de documentos).

Esse instrumento de coleta de dados foi criado por meio do programa *Formulários Google*¹² e, antes de ser aplicado às possíveis participantes da pesquisa, ele foi respondido por um grupo de professoras alfabetizadoras com um perfil semelhante ao que pretendíamos investigar, ou seja, o questionário passou por um “pré-teste”.

É importante destacar que, ao acessar o questionário, na descrição, havia um *link* que direcionava a respondente para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a leitura desse Termo, era possível à docente escolher entre duas opções: na primeira, ela declarava que havia lido o TCLE e concordava em participar voluntariamente da pesquisa; na segunda, ela afirmava não querer participar da pesquisa e não autorizava o uso dos seus dados. No segundo caso, eram registrados apenas o *e-mail* e o nome para que eu tivesse controle de quem respondeu ao questionário. Neste caso, habilitava-se a função “Enviar”, sem direcionar a

¹² A configuração do questionário no *Formulários Google* contou com o auxílio de um colega de trabalho com bastante familiaridade na utilização dessa ferramenta.

respondente para as próximas questões. Essa segunda opção foi utilizada apenas por duas pessoas.

No município em que o questionário foi aplicado, há escolas municipais, estaduais e privadas que ofertam o 1º ano do ensino fundamental. Para que as professoras da rede municipal de ensino recebessem o questionário, foi solicitado à Secretaria de Educação que o enviasse às docentes que lecionariam, em 2022, para o 1º ano do ensino fundamental. A solicitação foi feita por *e-mail* e por telefone.

Para verificar quais eram as escolas estaduais e privadas que ofertavam o 1º ano do ensino fundamental nesse município mineiro, foi feita uma busca na página da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)¹³. Nela, foi possível acessar um arquivo em *Excell*, com atualização em 14 de janeiro de 2022, em que constava o cadastro de todos os estabelecimentos de ensino ativos das redes de ensino de Minas Gerais, de acordo com a dependência administrativa, a Superintendência Regional de Ensino (SRE), o município e a localização.

Nesse arquivo em *Excell*, localizei quatro escolas estaduais e treze escolas privadas que ofertavam o 1º ano do ensino fundamental. Após entrar em contato com as escolas privadas, verifiquei que uma fazia parte de outra rede e não atuava mais no município em que a pesquisa seria realizada. Enviei às escolas estaduais e privadas um *e-mail* pedindo a divulgação do questionário às docentes que dariam aula, em 2022, para o 1º ano do ensino fundamental. Além disso, entrei em contato, por telefone, com todas as escolas, sendo direcionada a conversar, em alguns casos, com a diretora, e, em outros, com a coordenadora pedagógica da escola.

O envio dos *e-mails* e o contato telefônico, a fim de solicitar a divulgação do questionário às professoras, foram feitos no período de 2 a 21 de fevereiro de 2022. Em algumas escolas, foi necessário ligar várias vezes até conseguir conversar com a pessoa responsável, e, muitas vezes, ao ligar, eu era informada de que o *e-mail* não havia sido lido, em decorrência das diversas demandas que envolvem o início do ano letivo. O questionário ficou disponível para ser respondido no período de 2 a 25 de fevereiro de 2022.

A decisão por enviar os *e-mails* no início do ano letivo de 2022 foi tomada, pois, antes desse período, nem todas as professoras teriam sido contratadas ou designadas para as turmas com as quais trabalhariam. Ao entrar em contato, por exemplo, com as escolas da rede estadual, fui informada, por telefone, de que as professoras que lecionariam para o 1º ano do ensino fundamental ainda seriam contratadas, e, portanto, o questionário poderia ser enviado a elas

¹³ A página da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) pode ser acessada por meio do link: <https://www2.educacao.mg.gov.br/>.

apenas a partir do dia 14 de fevereiro de 2022. Assim, o questionário ficou disponível por mais onze dias a partir do início das aulas para que as docentes pudessem respondê-lo.

Esclareço que, no município em questão, o início das aulas para o 1º ano do ensino fundamental ocorreu em 14 de fevereiro de 2022, uma vez que, por meio de um decreto municipal, as aulas e outras atividades presenciais destinadas a crianças entre 0 e 11 anos ficaram suspensas até 13 de fevereiro, em instituições públicas e privadas do município, em razão da pandemia de Covid-19.

Obtive 32 respostas ao questionário. Entre estas, cinco professoras responderam ao questionário duas vezes: a primeira alterou o tempo de trabalho como docente, de oito para sete anos; a segunda alterou a idade, de 49 para 50; a terceira alterou a formação, de Pedagogia e Educação Especial para apenas Pedagogia, e o interesse em participar da pesquisa, de sim para não; a quarta não alterou nenhuma das respostas e a quinta apresentava dúvidas na primeira resposta sobre lecionar ou ser coordenadora do 1º ano do ensino fundamental. Na segunda resposta, esta última docente confirmou que lecionaria para o 1º ano.

Além das cinco professoras que responderam ao questionário mais de uma vez, duas informaram que não queriam participar da pesquisa e não autorizavam o uso dos seus dados. Assim, foram analisados os dados de 25 respondentes.

Em relação à escola em que lecionam, 21 responderam que trabalham em escolas da rede municipal de ensino, três em escolas estaduais e uma na rede privada de ensino. No que concerne às respostas das docentes da rede municipal, o questionário foi respondido por professoras de sete das oito escolas que ofertam turmas de 1º ano, com predominância de respostas de profissionais de três instituições.

Eu entrei em contato com a Secretaria de Educação do município para saber quantas professoras lecionariam para turmas de 1º ano em 2022 a fim de esclarecer quanto as 21 professoras que responderam ao questionário representavam do total de docentes que dariam aula para o 1º ano no município. Em resposta, fui informada de que 31 professoras trabalhariam como regentes e 11 trabalhariam como professoras de apoio no 1º ano em 2022.

Todas as docentes da rede municipal que responderam ao questionário que trabalhariam com turmas de 1º ano em 2022 eram efetivas. Esse dado me chamou a atenção, pois, como discutimos na introdução desta tese, muitas vezes, as/os docentes que lecionam para essas turmas são contratadas/os e/ou designadas/os. Cumpre destacar que, no município em que a pesquisa foi realizada, há, desde 2010, um incentivo às/aos docentes que trabalham em turmas de 1º ano. Atualmente, a/o docente que leciona para essas turmas recebe 8% a mais sobre o seu vencimento. Assim, acredito que o valor acrescido ao salário das docentes que trabalham com

turmas de 1º ano pode ser um fator que estimule a escolha das professoras efetivas por tais turmas.

Aproveito para trazer, então, informações sobre os salários das/dos professoras/es do ensino fundamental na cidade em questão. De acordo com o plano de carreira do município, o salário inicial da professora não graduada equivale a R\$ 1.482,12 e o salário inicial da professora graduada corresponde a R\$ 1.778,54, ambos para uma jornada de trabalho de 24 horas por semana. Percebe-se que, proporcionalmente, o salário inicial das participantes da pesquisa diverge do proposto pelo Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública¹⁴.

Em relação às respostas das professoras que lecionariam em 2022 para a rede estadual de ensino, as três docentes pertenciam a uma mesma escola. Assim, o questionário obteve resposta de apenas uma das quatro escolas estaduais do município que ofertam o 1º ano. Diferentemente das demais docentes do município que responderam ao questionário, as três professoras são contratadas/designadas. As docentes manifestaram interesse em participar da pesquisa. Das doze escolas privadas que ofertam o 1º ano do ensino fundamental, apenas uma docente respondeu ao questionário. Ela também manifestou interesse em participar da pesquisa.

As respostas das docentes sobre o interesse (ou não) em participar das próximas etapas da pesquisa também me chamaram a atenção, pois, no questionário, ao perguntar se tinham interesse em participar das próximas etapas da investigação, esclarecia que elas envolveriam a observação, a entrevista e a análise de documentos. Sabendo que nem sempre é fácil receber uma/um pesquisadora/pesquisador na sala de aula e consciente de que a pesquisa se desenvolveria em uma situação atípica, dois anos após a pandemia de Covid-19, em que muitas crianças não teriam cursado a educação infantil presencialmente, minha expectativa era a de que a maior parte delas não demonstrasse interesse. No entanto, para minha surpresa, todas as professoras que lecionam na rede estadual de ensino, a que pertence à rede privada e mais da metade das respondentes que trabalham no município (15 professoras) disseram que tinham interesse em participar das próximas fases da investigação acadêmica.

¹⁴ A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, regulamentou o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. O piso é o valor abaixo do qual os Municípios, os Estados, o Distrito Federal e a União não poderão estabelecer o vencimento inicial da carreira desses profissionais, para a jornada de 40 horas. Essa Lei também estabelece que, para as demais jornadas, o vencimento inicial deverá ser, no mínimo, proporcional. A Portaria nº 67, de 4 de fevereiro de 2022, homologou o Parecer da Secretaria de Educação Básica nº 2/2022/CHEFIA/GAB/SEB/SEB, de 31 de janeiro de 2022, que apresenta o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública para o ano de 2022. De acordo com o referido parecer, o piso salarial equivale a R\$ 3.845,63, para um cargo de 40 horas.

Em relação à idade, a docente mais nova que respondeu ao questionário possui 30 anos e a mais velha 56 anos. O tempo de trabalho como docente não necessariamente coincide com a idade. A docente mais velha, por exemplo, trabalha há cinco anos como professora, o mesmo tempo de magistério da mais nova. O tempo de trabalho como docente variou entre dois e 25 anos. Dentre as respondentes, sete possuíam até cinco anos de experiência, seis possuíam entre seis e dez anos, três possuíam entre 11 e 15, sete possuíam entre 16 e 20 e duas possuíam entre 21 e 25 anos de magistério.

Em relação à formação, 22 professoras informaram que cursaram Pedagogia, sendo que uma delas também cursou Letras e uma outra frequentou ainda o Magistério/Normal de nível médio; duas fizeram Normal Superior e uma informou que possui curso superior, mas não mencionou a área.

Em relação à docência no 1º ano do ensino fundamental, apenas uma docente afirmou que lecionaria para essa turma pela primeira vez. As demais afirmaram que já haviam lecionado para o 1º ano. A docente que respondeu que lecionaria pela primeira vez para o 1º ano possuía oito anos de experiência como docente¹⁵.

Uma das professoras que respondeu ao questionário possuía apenas dois anos de experiência docente. Assim, em razão da pandemia do Covid-19 e do consequente confinamento compulsório em 2020 e 2021, a sua primeira experiência lecionando presencialmente para o 1º ano aconteceria em 2022. Dessa maneira, embora trabalhassem em escolas diferentes, tínhamos duas professoras, uma iniciante e uma experiente, que lecionariam presencialmente pela primeira vez para turmas de 1º ano.

Ao entrar em contato com a professora que possuía dois anos de experiência docente, ela confirmou que havia lecionado pela primeira vez em 2020 para o 1º ano, bem como reafirmou o interesse dela em participar da investigação acadêmica. Entretanto, a única professora a responder que lecionaria pela primeira vez para o 1º ano e que possuía mais tempo de experiência não aceitou participar da pesquisa.

Ao falar com a docente, por telefone, inicialmente ela aceitou o convite, porém estava um pouco insegura em relação às entrevistas que seriam realizadas ao longo da pesquisa. Uns quinze minutos depois, ela enviou uma mensagem, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, dizendo que tinha resolvido não participar da minha investigação acadêmica, haja

¹⁵ Mesmo que não haja, na literatura especializada, consenso em relação à quantidade de anos que define se um professor é iniciante, se considerarmos que, de acordo com Marcelo García (1998), os professores são principiantes em seu primeiro ano de atuação e ainda podem lutar para construir suas identidades profissional e pessoal próprias no segundo e no terceiro anos e que, para Huberman (1992), de um a três anos ocorre a fase de exploração, período de sobrevivência e descobertas, poderíamos considerar que essa professora é experiente.

vista que, em 2022, ela daria aula em duas escolas, em municípios diferentes. Ela estaria, assim, adaptando-se àquela situação nova, e, em razão disso, seria algo muito cansativo para ela.

Diante da resposta negativa dessa docente mais experiente e, ao achar que seria importante investigar as práticas de, pelo menos, mais uma professora e, além disso, ao levar em consideração que havia se passado quase um mês do início do ano letivo – o que poderia comprometer o começo da coleta de dados –, decidi entrar em contato com uma outra professora da mesma escola da docente que possuía dois anos de experiência. Esta tinha apenas quatro anos de magistério e, segundo informações, teria lecionado pela primeira vez para o 1º ano em 2020 ou em 2021. Dessa maneira, em consonância com os propósitos da pesquisa, teríamos duas docentes que lecionariam para o 1º ano pela primeira vez, presencialmente, em 2022. Porém, diferente do que havia sido pensado inicialmente, as duas ainda se enquadrariam na categoria “professora iniciante”.

Ao falar com essa docente, ela confirmou que deu aula para o 1º ano pela primeira vez em 2020 e aceitou participar da pesquisa. Sendo assim, o foco da pesquisa passou a ser a construção das práticas docentes de duas professoras **iniciantes** que lecionam pela primeira vez para turmas de 1º ano do ensino fundamental. Desse modo, desconsideramos o terceiro objetivo específico do projeto inicial da investigação acadêmica: verificar se existem aspectos comuns e distintos na construção das práticas docentes em alfabetização de uma professora iniciante e de uma professora experiente que assumem turmas de primeiro ano do ensino fundamental pela primeira vez.

Depois de selecionar as duas docentes e entrar em contato com elas, por telefone, fui informada de que seria necessário conversar com a diretora da escola para que ela autorizasse a realização da pesquisa. Ao entrar em contato com a escola, fui informada de que a autorização deveria ser solicitada à Secretaria Municipal de Educação.

Após entrar em contato com a referida Secretaria e ter a carta de anuência assinada, obtive a autorização da escola para iniciar a observação nas duas turmas. Nos três primeiros dias em que fui à escola para observar as práticas das docentes, primeiro precisei aguardar do lado de fora do portão. Depois, fui convidada a esperar a diretora do lado de dentro. Aos poucos, os funcionários da escola foram se acostumando com a minha presença.

Destaco que a observação não é um instrumento simples e demanda uma certa disposição da/do pesquisadora/pesquisador. Para que consiga iniciar a coleta, é necessário que a/o pesquisadora/pesquisador, muitas vezes, converse com diversas pessoas antes. Além disso, a observação envolve uma série de desafios que vão desde a aceitação pelo sujeito a ser investigado até a entrada do pesquisador no campo – que nem sempre é facilitada ou bem aceita.

Iniciei a observação no dia 15 de março de 2022. Como as duas turmas de 1º ano funcionavam no período da tarde, optei por realizar a observação dois dias por semana em cada turma. Decidi, também, fazer um revezamento a fim de ampliar o escopo da observação de tal modo que a turma observada na segunda-feira e na terça-feira em uma semana era observada na quarta-feira e na quinta-feira da semana seguinte.

O esquema de revezamento foi fundamental, pois, como veremos, no município em que a pesquisa foi realizada, há um cronograma elaborado pela Secretaria Municipal de Educação que estabelece qual letra deve ser introduzida a cada semana. Caso não tivesse feito o revezamento, eu teria visto uma mesma professora introduzindo as letras e a outra dando sequência ao trabalho na turma dela. Além disso, o revezamento permitiu, por exemplo, que eu observasse o trabalho com a mesma unidade do livro didático ou com a mesma temática.

A observação sistemática realizada no primeiro semestre possibilitou a coleta de um número significativo de dados. Ao pensar sobre a necessidade de analisar esses dados e de escrever o texto da qualificação e, ao mesmo tempo, sobre a importância de acompanhar as docentes até o final do ano, optei por alterar a rotina de observação a partir do segundo semestre. Dessa maneira, em vez de ir duas vezes por semana em cada turma, fui uma semana por mês em cada uma.

A alteração da rotina de observação permitiu uma imersão maior em cada uma das turmas ao possibilitar observar a sequência do trabalho ao longo de uma semana. Além disso, nas semanas em que estava em sala de aula, eu pedia às docentes para olhar o caderno de um dos alunos ou o caderno de planos de aula a fim de verificar o que elas haviam trabalhado nos dias em que eu não estava na sala.

Além de observar os cadernos dos discentes, ao longo da semana, nos dois horários de educação física, que tinham duração de cinquenta minutos, eu aproveitava para conversar com as professoras sobre o que elas tinham trabalhado nas últimas semanas. Esse distanciamento no segundo semestre foi interessante não apenas para olhar os dados que eu havia coletado e para a escrita do texto da qualificação, como também para observar o desenvolvimento dos alunos ao longo de cada mês. Para além da aprendizagem, ao voltar para a escola após um mês, era possível perceber, inclusive, o quanto os alunos haviam crescido.

Ao retornar à escola para realizar a observação, era comum uma das docentes relatar, no horário do lanche, o que havia ocorrido nas últimas semanas, como se quisesse me contar as novidades e me colocar a par do que havia ocorrido durante minha ausência. Algumas professoras e alguns alunos também perguntavam sobre o porquê de não ter ido à instituição

nos últimos dias. Além disso, alguns discentes perguntavam se eu ficaria em sua turma a semana toda ou quando eu iria ficar em sua sala, caso estivesse na outra turma naquela semana.

Os acontecimentos descritos no parágrafo anterior demonstram que a observação sistemática realizada no primeiro semestre fez com que eu fosse aceita pelas professoras, pelos discentes e pela comunidade escolar em geral e que, mesmo não indo semanalmente à escola, mantivesse uma certa aproximação com as participantes e o *locus* da pesquisa. Os dados observados foram registrados em diários de campo. No total, utilizei três diários, com 90 páginas cada. Apenas o terceiro não foi preenchido completamente. Como não utilizei gravador, a fim de interferir o menos possível no ambiente e para que as aulas transcorressem naturalmente, tentei registrar o máximo possível nos diários, que serviram como apoio para a memória.

Como relatei, a observação começou um mês após o início das aulas. O primeiro mês de aula é fundamental para o estabelecimento dos contratos didáticos, para conhecer o nível de desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita em que os discentes se encontram e para o planejamento das ações futuras. Levando isso em consideração, tentei compreender o que as docentes desenvolveram no primeiro mês de trabalho. Para isso, conversei com as professoras informalmente, no dia a dia e abordei essa questão por meio da primeira entrevista, além da análise dos cadernos da docente e dos discentes. Esses dados serão apresentados nos próximos capítulos, ao analisar a construção das práticas das duas professoras.

Além da observação, ao longo do ano de 2022, realizei cinco entrevistas com cada uma das duas docentes. O objetivo dessas entrevistas, além de conhecer um pouco mais sobre o perfil de cada uma das professoras, foi o de complementar alguns dados coletados por meio da observação, a partir da explicitação das docentes sobre os motivos que as levaram a realizar a prática de um determinado modo, da sua história de vida e da sua formação, entre outros aspectos.

A primeira entrevista foi composta por oito blocos: 1) formação profissional; 2) atribuição da turma de primeiro ano; 3) receios e expectativas; 4) planejamento; 5) fazeres da docente; 6) início das atividades em 2022; 7) experiência na docência no 1º ano durante o período da pandemia; 8) considerações finais.

A segunda entrevista foi realizada no final do primeiro semestre. Em razão da sobrecarga de trabalho inerente ao final do semestre letivo, eu avaliei que não seria um bom momento para realizarmos a entrevista. Contudo, seria importante saber, pelo menos, como avaliavam o trabalho realizado até então, pois, se deixasse para fazer essa pergunta após o retorno das aulas, eu poderia perder algum dado importante.

Ao considerar as razões explicitadas no parágrafo anterior, eu optei por realizar uma entrevista mais curta, composta por apenas três questões: 1) Como você avalia o trabalho realizado até agora?; 2) Fale-me um pouco sobre a sua rotina de introduzir as letras (esta pergunta foi formulada a partir de aspectos observados na prática); 3) Na sua opinião, a sua forma de agir contribui com a aprendizagem das crianças? Se sim, de que maneira?

A terceira entrevista, realizada em setembro, foi organizada em quatro blocos: 1) avaliação da aprendizagem dos discentes; 2) compreensão da construção das práticas docentes; 3) planejamento para o segundo semestre; 4) anseios e expectativas. Os objetivos das perguntas dos quatro blocos foram respectivamente: obter informações sobre a aprendizagem dos discentes após o recesso do meio do ano; compreender como a docente vem construindo sua prática ao longo do ano; conhecer os conteúdos trabalhados e as expectativas e os anseios das docentes em relação ao trabalho realizado no segundo semestre de 2022.

A quarta entrevista também foi organizada em blocos. Como as perguntas para essa entrevista foram pensadas a partir de fatos observados nas práticas das duas docentes, optei por fazer dois roteiros, um para cada docente. Isso possibilitou, por exemplo, que, ao tratar do mesmo tema, como “livros didáticos”, eu elaborasse questões diferentes, haja vista que elas não faziam o mesmo uso desse material, além de abordar temáticas diferentes com cada uma delas.

Os doze blocos da quarta entrevista com a Professora Ana abordaram: 1) processo de alfabetização da docente; 2) formação profissional; 3) cabeçalho; 4) livro didático; 5) gerenciamento do tempo; 6) estímulo à autonomia e à responsabilidade dos discentes; 7) ditado; 8) leitura deleite; 9) conceitualização da língua escrita; 10) aprendizagem com as colegas de profissão; 11) estratégias que utiliza para introduzir e trabalhar cada uma das letras; 12) considerações finais.

Os treze blocos da quarta entrevista com a Professora Renata abordaram: 1) processo de alfabetização da docente; 2) formação profissional; 3) cabeçalho; 4) livro didático; 5) gerenciamento do tempo; 6) recorte, colagem das atividades e localização das páginas no livro didático; 7) ditado; 8) leitura deleite; 9) conceitualização da língua escrita; 10) aprendizagem com os colegas de profissão; 11) jogos utilizados no final da aula; 12) disciplina; 13) considerações finais.

Por meio dessa quarta entrevista, pretendi compreender o porquê de as docentes realizarem as práticas do modo como faziam, além de obter informações sobre o processo de alfabetização das professoras e de disciplinas relacionadas à alfabetização e ao letramento que poderiam ter cursado durante a graduação no curso de Pedagogia.

A última entrevista foi composta por quatro blocos: 1) avaliação do trabalho no 1º ano; 2) práticas de alfabetização no 1º ano; 3) interesse em assumir turmas de 1º ano; 4) participação da pesquisa. Por intermédio dessa entrevista, almejei entender como avaliavam o trabalho desenvolvido ao longo do ano, o que elas manteriam e o que fariam de diferente em uma próxima vez que assumissem turmas de 1º ano, se possuíam interesse em assumir turmas de 1º ano em 2023 e como foi para elas a participação na pesquisa. Os roteiros das entrevistas podem ser consultados ao final deste trabalho (Apêndices A, B, C, D, E, F).

Acrescento que, após a realização das entrevistas, muitas vezes, o diálogo com as docentes continuava na sala de aula. Nesses momentos, sem a formalidade e/ou o desconforto do gravador ligado, elas se sentiam mais à vontade para falar de aspectos relacionados às suas práticas. Devido à sua riqueza, as conversas realizadas nesses momentos foram registradas no meu diário de campo. Além das entrevistas e dos momentos citados, foram inúmeras as conversas, seja no horário da educação física dos discentes, seja nos corredores da escola, quando a docente deixava os alunos na quadra para o recreio e seguíamos para o lanche na sala das/dos professoras/es, ou mesmo na sala de aula, quando comentavam sobre algum aspecto concernente aos alunos, aos conteúdos etc.

Os horários do lanche também foram ocasiões em que foi possível verificar o entrosamento das docentes com as/os demais colegas. Muitas vezes, os diálogos que se estabeleciam tinham relação com o que estava sendo desenvolvido nas salas das professoras participantes desta pesquisa e me ajudavam a entender melhor o contexto. Nesses instantes, sobretudo no segundo semestre, em que a rotina de observação foi alterada, era possível conversar com a docente cuja sala não estava sendo observada naquela semana. Isso foi importante para diminuir a distância e manter a relação que foi construída no primeiro semestre com ambas as professoras, como mencionado anteriormente.

Durante a observação, tive contato com alguns documentos, como os cadernos dos alunos, os planos de aula, os cartazes expostos na sala de aula, as folhinhas de atividades, as avaliações e o livro didático. Esses materiais complementaram os dados coletados por meio dos outros instrumentos, além de consistirem em importantes referências para a compreensão das práticas das professoras.

Para além do descrito no parágrafo anterior, os documentos me ajudaram a compreender o que ocorria na sala nos dias em que não estava presente. Merece destaque que, ainda que a/o pesquisadora/pesquisador fique por um tempo prolongado no campo, com o intuito de reduzir os impactos causados pela sua presença, para a/o docente, dar aulas quando está apenas com os

alunos e quando está diante de um sujeito externo, que está ali justamente para observar o que ele está fazendo, não é a mesma coisa.

Assim, os cadernos dos alunos possibilitaram ver as tarefas e as atividades que foram desenvolvidas nos dias em que eu não estive presente, observar se e como a docente corrigia as atividades quando eu não estava na sala e quais tinham sido os conteúdos trabalhados. Os cartazes também ajudaram a observar os conteúdos desenvolvidos nos dias em que eu estava ausente. Com isso, foi possível observar, por exemplo, se o tipo de atividade que as docentes davam quando eu não estava na sala era o mesmo de quando eu estava presente.

Além dos instrumentos de coleta de dados mencionados, em 2022 e em 2023, eu conversei com a diretora da escola para obter mais informações sobre a maneira como foi feita a enturmação dos alunos e a atribuição das turmas às/aos docentes, informações sobre o bairro e as condições socioeconômicas dos discentes atendidos pela escola, além de esclarecer alguns aspectos presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Em 2023, foi necessário conversar, também, com algumas/alguns servidoras/es da Secretaria Municipal de Educação para esclarecer alguns aspectos que não estavam tão claros, como a aquisição do alfabeto das boquinhas e o cronograma com a introdução de uma letra por semana. Nas seções seguintes, apresentarei as duas docentes selecionadas para participar da pesquisa.

3.2 Professora Ana – “Eu levo muito ao pé da letra a função de alfabetizadora”

A Professora Ana tinha 31 anos ao responder ao questionário, no início de 2022. Ela possui formação no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, na modalidade presencial, e fez uma especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). A professora é efetiva no município desde 2020 e iniciou o trabalho como docente há quatro anos. Antes de lecionar para turmas de 1º ano, a Professora Ana já tinha lecionado para uma turma de 4º ano e trabalhado alguns meses com uma turma de educação infantil. De acordo com a Professora Ana, quando foi efetivada, em 2020, a sua vaga na escola era para o período da tarde. Nesse período, funcionam na instituição as turmas de “Pré” II, 1º e 2º ano.

A docente disse que optou pela turma de 1º ano uma vez que não tinha gostado de uma experiência anterior com uma turma de educação infantil e porque achava que as docentes das turmas de 2º ano eram “muito cobradas”. A Professora Ana nos disse que gostou bastante de

sua experiência com a turma de 4º ano. Uma das razões que fazem com que a professora prefira lecionar para estudantes de turmas mais avançadas se refere ao fato de considerar que, nas turmas iniciantes, é necessário fazer muitos cartazes e ser criativa. Ela não se vê como uma pessoa criativa e com habilidades para fazer, nas palavras dela, “coisas diferentes”.

Em relação à formação da docente, ao analisar a cópia do histórico fornecido por ela, observei que, durante a graduação, ela cursou as seguintes disciplinas que estariam relacionadas à alfabetização e ao letramento: Alfabetização e Letramento I; Alfabetização e Letramento II; Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias I; Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias II.

Ao verificar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia¹⁶ em que a docente estava vinculada, observei que as disciplinas de Alfabetização e Letramento I e II e a disciplina Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias I tinham carga horária de 75 horas, sendo 60 horas teóricas e 15 horas de atividades práticas. A disciplina Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias II tinha carga horária de 45 horas, sendo 30 horas teóricas e 15 horas de atividades práticas. Além dessas quatro disciplinas, no PPC havia também as disciplinas Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologias I e II, com 60 horas teóricas cada, em que também foram trabalhados conteúdos relacionados à alfabetização.

No quadro a seguir, apresentamos as ementas e a carga horária das quatro disciplinas relacionadas especificamente aos conteúdos de alfabetização e letramento:

¹⁶ O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia realizado pela Professora Ana, no qual constam as disciplinas, a carga horária e as ementas, entre outros aspectos, pode ser acessado em: <http://academico.unifal-mg.edu.br/sitecurso/arquivositecurso.php?arquivoId=296>

Quadro 2 – Ementas das disciplinas relacionadas à alfabetização e ao letramento cursadas pela Professora Ana

Disciplina(s)	Ementas	Carga horária		
		Teórica	Prática	Total
Alfabetização e Letramento I	A aprendizagem da escrita pela criança: as contribuições das pesquisas de Emília Ferreiro (Psicogênese) e Alexander Luria. A aprendizagem da leitura: concepções e fundamentos. O ensino da alfabetização e suas interfaces com o letramento: contextualização histórica da área de alfabetização. Percurso das metodologias de alfabetização. O uso das cartilhas e dos atuais livros de alfabetização. O conceito de letramento. O texto como unidade de ensino.	60	15	75
Alfabetização e Letramento II	Abordagem prática da alfabetização e letramento. Criação de um Ambiente alfabetizador. O uso dos diversos gêneros textuais: a escrita como produção social. Análise e planejamento de situações didáticas e experiência no cotidiano escolar. O uso da biblioteca escolar. Estudos de Propostas Curriculares e das Avaliações Governamentais para a área de alfabetização e letramento. Análise e produção de material didático.	60	15	75
Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias I	Aspectos fundamentais da fonética e fonologia da Língua Portuguesa. Relações entre fala e escrita. Especificidades das diversas variedades linguísticas. Caracterização de regularidades morfológicas. Características de textos na modalidade oral e escrita. A prosa e a poesia na literatura infantil brasileira. A tríade leitor-texto-autor: estudo das relações entre usos linguísticos e efeitos de sentido. A relação educativa e a atuação do professor. Projetos de pesquisa.	60	15	75
Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias II	Produção de textos e autoria. Formulações sintáticas na produção textual. Conceito de literatura. Caracterização da literatura infantil. A origem da literatura infantil. Fundação da literatura infantil brasileira. Autores e obras infantis da contemporaneidade: inovações temáticas e estilísticas. Planejamentos e propostas curriculares. Projetos de pesquisa.	30	15	45

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIFAL-MG.

Pelo exposto acima, observamos que, embora o PPC conste de apenas quatro disciplinas com conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento, além das duas da EJA, pelos conteúdos descritos, inferimos que, de modo geral, foram trabalhados conteúdos extremamente

importantes para a compreensão e o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem dos discentes.

Ao longo da graduação, a Professora Ana teve a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)¹⁷. Esse programa tem como objetivo antecipar o contato das/dos futuras/os professoras/es com as salas de aula das redes públicas de ensino a discentes que estão na primeira metade dos cursos de licenciatura. O estudante que participa desse programa recebe uma bolsa de estudos. A experiência da Profa. Ana no Pibid foi com uma turma de 4º ano. Coincidentemente, a primeira turma que a docente assumiu ao longo de um ano foi uma turma de 4º ano, da qual ela relata ter gostado muito. O fato de ter participado do programa pode ter auxiliado o início da docência da professora na turma mencionada.

A docente relata ter feito estágio em turma de 1º ano durante a graduação, na mesma escola em que a coleta de dados foi realizada. Em uma das entrevistas, ao perguntar à docente se a sua experiência no Pibid havia sido em uma turma de alfabetização, ela me respondeu:

A única coisa de alfabetização que eu peguei na época da faculdade foi o estágio em educação... em ensino fundamental. Só o estágio que eu fiz no ensino fundamental, que eu fiz aqui ainda (falou o nome da escola), fiz no 1º ano. Que aí é que eu fui ver mais ou menos como é que era, mas também foi pouco tempo, né, pouco tempo, não deu para aprender tudo, assim. Tô... fui aprender realmente na prática, fazendo. Porque no Pibid eu não peguei alfabetização (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia no dia 1 de dezembro de 2022).

A Professora Ana também participou de vários cursos de formação após o seu ingresso na instituição de ensino. Dentre eles, de acordo com informações fornecidas pela docente, os cursos relacionados à alfabetização e ao letramento que ela fez foram: Educação de Jovens e Adultos, Leitura em voz alta pelo Professor e Formação Continuada em Práticas de Alfabetização. Este último vinculou-se à Política Nacional de Alfabetização (PNA), que será discutida ainda neste capítulo.

Em relação ao processo de alfabetização da Professora Ana, ela me disse, em uma entrevista, que não se lembrava muito, mas o que havia ficado mais marcado em sua memória foi a leitura do silabário pela sua alfabetizadora:

Uai... eu não lembro muito, mas o que eu lembro era que era aquele método de ... o que eu tenho mais marcado na memória é ler o silabário todo dia. Eu lembro que a professora tinha uma régua gigante que ia até lá em cima e ela ficava batendo e a gente

¹⁷ Mais informações sobre o Pibid podem ser obtidas em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>.

fazia “BA-BE-BI-BO-BU” todo dia, todo santo dia. Eu lembro disso, eu não lembro muita coisa. É, isso é o que mais marcou... na minha memória foi isso. Eu sei que era esse negócio de decorar as sílabas, era isso que eu lembro (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia no dia 1 de dezembro de 2022).

No que se refere às características pessoais, pelo contato ao longo de 2022, percebi que a Professora Ana era mais introspectiva. Em relação ao relacionamento com as/os colegas de trabalho, observei que ela era mais próxima de algumas docentes, especialmente de uma que estudou durante um período com ela no curso de Pedagogia.

No que concerne ao seu relacionamento com os discentes, verifiquei que a Professora Ana tinha uma grande preocupação em alfabetizar todos os estudantes. Dessa forma, chamava a atenção deles o tempo todo, pedindo para que olhassem para ela e prestassem atenção ao que estava explicando. Na próxima seção, apresentaremos a outra docente participante da nossa pesquisa.

3.3 Professora Renata – “Eles são só crianças”

A Professora Renata tinha 46 anos ao responder ao questionário, no início do ano de 2022. Ela possui formação no curso de Pedagogia¹⁸ pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, realizado por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade à distância. Na entrevista, ao falar sobre a sua formação, a docente disse que, na infância, ela morava na zona rural do seu município e que, para ir à escola, era muito difícil, uma vez que era necessário ir a pé. Após concluir a 4ª série na escola rural, como os seus pais não tinham condições de pagar para que ela continuasse estudando, tiraram-na da escola.

A Professora Renata relata que esse foi um momento difícil, pois seu sonho era ser professora. Após a sua família se mudar para a cidade, uma professora que gostava muito dela conversou com o seu pai para deixá-la voltar a estudar. Contudo, um tempo depois ela se casou. Como seu marido não permitiu que ela continuasse estudando, saiu da escola novamente.

Mais tarde, a Professora Renata voltou a estudar, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após dez anos, ela terminou os estudos, separou-se do marido e começou a fazer o curso de Pedagogia. Depois, cursou duas pós-graduações, uma em Educação Infantil e outra em Educação à Distância, pela Faveni.

¹⁸ O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFOP pode ser acessado em: https://cead.ufop.br/images/graduacao_Pedagogia/projeto_pedagogico_Pedagogia_CEAD_UFOP.pdf.

A referida professora é efetiva no município em que trabalha, desde 2020, ano em que iniciou o trabalho como docente. Dessa maneira, além de esta ter sido a sua primeira experiência como docente no 1º ano do ensino fundamental, foi a sua primeira experiência como docente de modo presencial, haja vista que, em razão da Covid-19, as aulas foram interrompidas em 2020 e ocorrerem remotamente, a maior parte do tempo, em 2021.

Em 2020 e em 2021, a Professora Renata trabalhou com turmas de 1º ano do ensino fundamental. Em 2021, ela também lecionou para uma turma de 5º ano, da qual ela diz ter gostado muito, e, durante um período do ano de 2022, a docente lecionou para uma turma de 4º ano, na mesma escola em que lecionou para o 1º ano, quando a turma estava sem professora/professor. Assim que foi nomeada uma docente para assumir a turma, a Professora Renata ficou apenas com a turma do 1º ano.

Durante a graduação, a docente cursou as seguintes disciplinas relacionadas à alfabetização e ao letramento: Ensino e Aprendizagem de Linguagem I; Ensino e Aprendizagem de Linguagem II; Ensino e Aprendizagem de Linguagem III; Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV. Cada uma dessas disciplinas possui 60 horas. Não encontrei no PPC a informação de que essas disciplinas possuíam alguma carga horária de atividades práticas. Além dessas disciplinas, o PPC consta da disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), que também aborda conteúdos relacionados à alfabetização. No quadro a seguir, apresentamos as ementas e a carga horária das quatro disciplinas relacionadas especificamente aos conteúdos de alfabetização e de letramento:

Quadro 3 – Ementas das disciplinas relacionadas à alfabetização e ao letramento cursadas pela Professora Renata

Disciplina(s)	Ementas	Carga horária total
Ensino e Aprendizagem de Linguagem I	Reflexão conceitual sobre letramento e alfabetização e os desafios que o trabalho na perspectiva do letramento impõe aos professores do ensino fundamental. Abordagem da relação letramento, alfabetização e diversidade textual bem como o que caracteriza o indivíduo alfabetizado e letrado. As dificuldades de aprendizagem: contribuições do campo de estudos da psicologia e principalmente do campo de estudos da educação e linguagem. A organização das classes de alfabetização numa perspectiva inclusiva.	60
	Aquisição e desenvolvimento da linguagem. Articulação entre língua falada e língua escrita. Produção oral e escrita. Geração de textos criativos. Leitura e	60

Ensino e Aprendizagem de Linguagem II	produção de texto, metodologia e estratégias específicas. Os Parâmetros curriculares Nacionais e o ensino de Linguagem.	
Ensino e Aprendizagem de Linguagem III	Leitura e produção de texto.	60
Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV	Conceitos e aspectos históricos da literatura infantil. Características das obras e subgêneros literários. A literatura na formação da criança. A literatura na escola. O professor como contador de histórias. Abordagens pedagógicas da literatura infantil na escola: técnicas e métodos de ensino favoráveis à formação do leitor. A biblioteca escolar.	60

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFOP.

Nas disciplinas acima mencionadas, conforme consta do PPC, foram abordados conteúdos fundamentais para o acompanhamento e o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização, como a leitura e a produção de texto, a literatura infantil, a articulação entre língua falada e língua escrita, a reflexão conceitual entre alfabetização e letramento.

Também na graduação, a Professora Renata fez estágio em turmas de 1º ano. Em uma das entrevistas, ao perguntar a ela se havia feito o estágio em alguma turma de alfabetização, ela respondeu afirmativamente, como no excerto da entrevista a seguir:

Pesquisadora: Renata, quando você fez o estágio, você chegou a fazer o estágio em alguma turma de alfabetização, ou não?

Renata: Eu fiz no 1º ano.

Pesquisadora: Você fez no primeiro?

Renata: É, 1º ano.

Pesquisadora: E você fez durante um tempo grande, ou não?

Renata: Acho que 280 horas... não lembro ao certo, assim, eu tenho lá em casa. Mas, assim, eu não lembro certinho (risos) (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

A professora Renata também participou de vários cursos após entrar na instituição. Dentre eles, segundo informações fornecidas por ela, os relacionados à alfabetização e ao letramento foram: Formação Continuada em Práticas de Alfabetização (Tempo de Aprender); A BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Formação Continuada Virtual de Professores(as). O primeiro curso relaciona-se à PNA.

No que concerne ao processo de alfabetização da Professora Renata, ao pedir para que ela comentasse sobre como havia sido o seu processo e perguntar se ela tinha alguma memória

desse período, a docente demonstrou ter muitas recordações afetivas, como podemos observar pelo fragmento da quarta entrevista transcrito a seguir:

Renata: Então, na época... assim em que eu fui alfabetizada, eu morava na zona rural, né, e naquela época é... era todas as séries, né, tudo no, na mesma sala, a gente só tinha uma professora, né, e assim... e, no entanto, assim, ela foi, assim, na minha vida, assim, uma pessoa muito especial e... assim... e hoje como professora é... assim... eu só tenho boas recordações dela e sei que ela fez o possível, né, naquela época, para dar conta, né. Lá, lá na roça estudava todo mundo junto, né, desde a primeira série até a quarta série. Sentava ainda naqueles banco, naqueles banco de madeira, sentava às vezes três alunos e era muito difícil, assim, os materiais didáticos, às vezes, muitas vezes não tinha, e ela dividia o quadro, né, passava todas as atividades, né, num quadro só, e ela dava conta, né, de... alfabetizar a gente e de ensinar todo mundo, do 1º ao 4º ano.

Pesquisadora: Todos numa mesma sala?

Renata: Sim (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

A docente morava na zona rural quando foi alfabetizada e estudou em uma classe multisseriada. Embora em seu relato apareçam algumas dificuldades vivenciadas na época, tanto pelos discentes quanto pela docente, percebemos que ela possui uma grande admiração pela professora. Essa admiração é evidenciada no próximo trecho, em que, ao perguntar se ela se recordava de alguma atividade desenvolvida por sua alfabetizadora, uma vez que ela não tinha mencionado tais aspectos no trecho anterior, a Professora Renata fala do livro didático e retoma as boas recordações da docente, concluindo a fala dizendo que ela foi uma excelente profissional:

Pesquisadora: E tem alguma atividade, alguma coisa que você lembra que ela fazia, ou não?

Renata: Eu lembro que ela usava o livro didático... de língua portuguesa, sabe? É... eu esqueci o nome, mas eu sei que era caminho... não sei se era caminho do conhecimento, eu sei que era uma coisa assim, uma coisa relacionada... o título do livro era... era Caminhos. Não sei se era caminho do saber, uma coisa assim... o livro didático de português.

Pesquisadora: Tem uma cartilha que chama Caminho Suave. Será que é essa? Ou você acha que não?

Renata: Deve ser, que ela é bem, né, bem antiga, né... e assim, sei que ela foi usada muito tempo, né, e, às vezes, a gente levava pra casa e era aquele cuidado, né, que a gente tinha, porque, assim, além de você levar, às vezes, você tinha que dividir, né, com os seus colegas, porque, às vezes, um levava, depois o outro levava, então, era, assim, era muito difícil, né, na época, mas ela foi uma excelente profissional, viu. Só tenho boas recordações dela (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

Ao longo do ano de 2022, percebi que a docente se preocupou com a construção de uma imagem positiva da escola pelos discentes. Essa preocupação pode estar relacionada à sua

própria experiência, haja vista as boas recordações que ela possui da escola e da sua primeira professora. Uma outra preocupação que percebi na docente ao longo do ano foi em relação ao fato de os alunos serem, nas palavras dela, “apenas crianças” e não terem, praticamente, cursado a educação infantil de modo presencial. Talvez, em razão disso, a diretora tenha dito a ela que precisava deixar de ser “mãezona” dos alunos, como relatou um dia.

No dia em que comentou sobre aquele diálogo com a diretora, disse que respondeu a ela dizendo que os alunos não tinham feito a educação infantil e indagou o porquê de ela dever ser brava com os discentes: “Para eles não quererem vir à escola? Para crescerem e ficarem com raiva da escola?” Aparece aqui, novamente, a importância dada à construção de uma imagem positiva da escola pelos discentes.

Uma outra questão recorrente no discurso da docente se refere à ausência de uma participação mais efetiva dos pais na vida escolar dos filhos. Em diversos momentos, a professora mencionou que os pais não incentivam o estudo das fichas de leitura e não ajudavam os discentes a realizarem as tarefas. Sua frustração é perceptível ao relatar que, muitas vezes, xeroca as atividades dadas como tarefa com o dinheiro do próprio bolso e que elas retornam sem os alunos terem realizado essas atividades, além de que as crianças que mais precisam de ajuda, normalmente, serem as que não fazem as tarefas de casa.

As questões relacionadas às condições de trabalho como, por exemplo, os baixos salários; o excesso de trabalho – muitas vezes, levavam tarefas para serem feitas em casa; os horários das reuniões de módulo¹⁹ que, normalmente, ocorrem presencialmente, após o período de aulas; e situações relacionadas à saúde mental das/dos professoras/es foram recorrentemente mencionadas pela docente. Acrescente-se que as reuniões de módulo têm duração de duas horas. Como a docente mora em outra cidade, cerca de 44 quilômetros do município em que trabalha, e usa o transporte público para se deslocar, ela encontra bastante dificuldade para participar dessas reuniões em razão dos horários do transporte coletivo. Caso não consiga ir no transporte que sai às 19 horas para a sua cidade, ela precisa esperar o transporte que leva os estudantes das universidades que estudam no período da noite, que sai às 22 horas e 40 minutos, chegando em sua casa depois das 23 horas.

¹⁹ As docentes participantes da pesquisa trabalham em regime de 24 horas. Nessas 24 horas, estão previstas 20 horas de regência e 4 horas atividades. Essas horas atividades são destinadas a atividades extraclasse, como reuniões pedagógicas, planejamento de aula, correção de avaliação e seleção de material pedagógico. Dentre as horas atividades, 4 horas são cumpridas em reuniões de módulo, denominadas Módulo II. Essas reuniões ocorrem quinzenalmente, com duração de duas horas, possuem caráter coletivo e obrigatório, e são programados pela direção escolar, em colaboração com especialistas em educação básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos.

Em relação às características pessoais, a docente é muito extrovertida. Durante a observação, foram diversos os momentos em que solicitou a minha ajuda, como para pegar um pincel na secretaria, entregar o livro, olhar os cadernos dos discentes, dentre outros. A docente demonstrava uma preocupação com o estado emocional dos alunos e parecia conhecer a realidade de boa parte deles.

3.4 Escola: caracterização, público atendido, atribuição das turmas às docentes e enturmação dos alunos

Nesta seção, apresentaremos algumas características da escola, do município e do bairro no qual ela está localizada; explanaremos algumas informações acerca do público atendido pela instituição; explicaremos como foi feita a atribuição das turmas às docentes e como foi realizada a enturmação dos alunos.

O município em que a pesquisa foi realizada localiza-se no Sul do estado de Minas Gerais - MG. Tal município possui aproximadamente oitenta mil habitantes. De acordo com informações da página da prefeitura, o município possui nove escolas municipais, quatro Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI²⁰) e treze Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI).

Das nove escolas municipais, quatro estão localizadas em bairros rurais e uma está localizada em um distrito do município. Das nove escolas, uma oferta turmas do 6º ao 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos (EJA); duas ofertam turmas do 1º ao 9º e estão localizadas em bairros rurais; quatro ofertam turmas de 1º ao 5º, sendo uma localizada em um bairro rural; e duas ofertam turmas do “Pré” ao 5º ano, sendo uma localizada em um distrito.

A escola em que a pesquisa foi realizada se localiza em um bairro urbano do município e oferta turmas do “Pré” de 5 anos ao 5º ano. De acordo com o PPP da instituição, a escola foi a primeira do bairro e iniciou as atividades em 1986. Contudo, com o aumento da demanda, foi necessário construir um novo prédio. Em 1994, ano em que ocorreu a mudança para a sede atual, a escola foi municipalizada.

No início, a escola ofertava turmas de 1ª a 4ª série. Após a sua municipalização, a instituição passou a ofertar da 1ª a 8ª série. Em 2004, passou a oferecer o ensino fundamental de 9 anos e deixou de atender à educação infantil. Em 2012, englobou novamente a educação

²⁰ As EMEI atendem às turmas de 4 e 5 anos e 11 meses. Os CEMEI atendem às turmas de zero a 5 anos e 11 meses.

infantil e deixou de atender aos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º, quadro que permanece até o momento atual.

Em 2022, a escola possuía 38 turmas, dezenove no período da manhã e dezenove no período da tarde, com uma média de 25 alunos em cada uma. No período da manhã, são atendidas as turmas de 3º, 4º e 5º ano e, no período da tarde, são atendidas as turmas de “Pré” de 5 anos, 1º e 2º ano.

O bairro em que a escola está localizada é, de certa forma, independente do centro da cidade. Nele, há uma diversidade de estabelecimentos comerciais, como padarias, farmácias, supermercado, mercearias, hortifrúti, casa de material de construção, papelaria, casa lotérica, posto de combustível e diversas lojas de roupa e de sapato. Há também dois postos do Programa Saúde da Família (PSF), igrejas, dentre outros estabelecimentos. O bairro também possui várias linhas de ônibus. De acordo com a diretora, o bairro apenas não possui um banco e um hospital. Dessa maneira, a população encontra uma diversidade de serviços no próprio bairro, sem precisar se deslocar para o centro do município.

Em relação ao público atendido pela escola, o PPP traz a seguinte informação: “a instituição está localizada em uma comunidade que apresenta uma realidade diversificada, porém, a maioria possui uma condição socioeconômica ‘favorável’”. Perguntei à diretora da escola o que significava essa “condição socioeconômica favorável”. Ela me explicou que, ao redigir o PPP, as/os docentes preencheram alguns questionários dos Itinerários Avaliativos de MG²¹ a partir da visão que tinham dos alunos no dia a dia (citou como exemplo o fato de vários irem de carro para a escola, alguns irem de van, de não chegarem à escola com fome e de apenas um utilizar transporte público). Segundo ela, esses questionários foram analisados por um grupo de trabalho composto por 10 pessoas, que elaborou essa redação que está no PPP. Perguntei se havia algum dado acerca da renda das famílias, e ela disse que não.

De acordo com o relato de algumas docentes da instituição, por ser conhecida como uma das melhores escolas do município, a escola atrai um público com condições socioeconômicas “favoráveis”. Ressalto que, em 2021, a escola possuía a maior nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²² do município, equivalente a 6,5. A escola, ao lado de uma outra da rede estadual, é conhecida na cidade como “uma das melhores”. Essa escola da rede estadual obteve uma nota equivalente a 5,9 no IDEB, no mesmo ano.

²¹ De acordo com informações da página da Secretaria de Estado de Educação de MG (<https://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/diretoria-educacional/2-uncategorised/100-itinerarios-avaliativos-2>), os Itinerários Avaliativos reúnem informações para o apoio à revisão do PPP.

²² Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referentes a 2021 podem ser acessados em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>.

Além da informação sobre a condição socioeconômica “favorável”, constava do PPP que havia também na escola “uma grande parcela de discentes com uma situação social que demanda um olhar diferenciado a fim de atender às suas necessidades”. Ademais, mencionava alguns problemas sociais enfrentados pela escola: drogas, alcoolismo, desestrutura familiar, desemprego e violência.

É importante mencionar que, além do público com condições socioeconômicas “favoráveis”, a “boa fama” da escola atrai, também, conforme a diretora, crianças de outros bairros. Pelo zoneamento, a escola deveria atender a nove bairros do município. Contudo, em razão de ser conhecida como uma boa escola, muitos pais de outros bairros matriculam seus filhos nela. A diretora pontuou que, embora a instituição peça o comprovante de residência aos pais ou aos responsáveis no ato da matrícula, muitas vezes, o comprovante está no nome de outra pessoa, e, ao conversarem com eles, alegam que moram de aluguel e que por isso a conta não está em seu nome.

Dessa forma, a escola acaba atendendo a alunos de, em média, 15 bairros, incluindo, nesses, tanto os que possuem o maior índice de vulnerabilidade social, quanto os que possuem a melhor condição socioeconômica. A diretora ainda destacou que alguns alunos moram do outro lado da cidade e que uma média de 10 a 15 vans fazem o transporte particular desses alunos, além dos vários que são levados pelos pais, de carro.

Ao longo da coleta de dados na escola, foi possível observar, assim como relatado pela diretora, que muitos alunos chegavam de carro ou de van, muitas vezes acompanhados pelos pais. Em relação à profissão dos pais, foi possível verificar que alguns eram professores universitários e vários possuíam algum estabelecimento comercial, como padaria e ótica, por exemplo. Não obstante, foi possível observar, pela forma como se vestiam ou pelo comportamento durante o horário do lanche, que havia também alguns discentes com uma condição socioeconômica menos favorecida.

Em relação à atribuição das turmas às/aos professoras/es, a diretora me mostrou uma planilha que consta do nome das/dos docentes efetivas/os, de acordo com o ano em que ingressaram na prefeitura por concurso público. Quando há mais de uma professora que ingressou pelo mesmo concurso, a diretora utiliza também a pontuação obtida na prova, para definir a ordem de prioridade na escolha das turmas. Cada professora/professor preenche a planilha podendo indicar três opções, em ordem de preferência, uma vez que há três possibilidades no período da tarde (“Pré” de 5 anos, 1º e 2º ano) e três no período da manhã (3º, 4º e 5º ano). A indicação das/dos docentes deve levar em consideração também o período (manhã ou tarde) em que sua vaga está alocada na escola.

Além da opção da/do docente, por ordem do tempo de serviço, descrita no parágrafo anterior, a diretora e a supervisora consideram, na hora da atribuição da turma, o desempenho da/do docente no(s) ano(s) anterior(es), a avaliação de desempenho e a avaliação pedagógica do trabalho. Caso a/o professora/professor opte por uma turma e tenha a possibilidade de assumi-la em decorrência da posição no concurso, mas a diretora e a supervisora considerem que ela/ele não fez um bom trabalho naquela turma em ano anterior, ela/ele é direcionada/o à outra.

No que se refere à enturmação dos alunos, a diretora explicou que, em 2022, as/os professoras/es preencheram, ao final do ano, uma planilha que consta das seguintes colunas: nível (baixo desempenho, intermediário, recomendável e avançado), disciplina (referente a “problemas de indisciplina”), não pode ficar com (alunos que não podem ficar juntos com determinados alunos por algum motivo, como a indisciplina), OBS (para acrescentar alguma informação). A partir das informações dessa planilha, a/o supervisora/supervisor elabora uma outra, em que distribui os alunos pela quantidade de turmas de determinado ano escolar tentando manter, sempre que possível, um número equilibrado entre meninos e meninas e entre os níveis (ela explicou que tentam manter, por exemplo, 10 alunos recomendáveis em cada turma, dez de baixo desempenho em cada e assim por diante). Os alunos que entram depois do início do ano letivo vão para as turmas com menor número de alunos.

Em 2023, quando entrei em contato com a diretora para esclarecer algumas informações, aproveitei para perguntar se a enturmação das turmas de 1º ano em 2022 ocorreu da forma como ela havia me explicado que normalmente ocorre uma vez que, em razão da pandemia de Covid-19, boa parte das aulas de 2021 tinham acontecido remotamente. A diretora me explicou que precisaria consultar o arquivo morto, mas tinha quase certeza de que, em 2022, a enturmação seguiu a mesma turma do “Pré” de 5 anos. Perguntei, então, como é feita a enturmação de tais turmas. Ela me explicou que essa é feita pela secretaria da escola, a partir das matrículas realizadas, tentando manter, sempre que possível, um equilíbrio entre o número total de alunos, o número de meninos e de meninas em cada turma e o número de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Após apresentar as características da escola, do bairro em que está localizada, das condições socioeconômicas do público atendido, da maneira como é realizada a enturmação dos alunos e a atribuição das turmas às docentes, apresentaremos, nas próximas seções, algumas orientações acerca do trabalho pedagógico, como o cronograma de introdução de letras, o alfabeto das boquinhas e o livro didático usado.

3.5 Orientações para o trabalho pedagógico: livro didático, cronograma de introdução de letras e alfabeto das boquinhas

O município não possui um sistema próprio de ensino e segue as orientações da Secretaria de Estado de Minas Gerais. Além do plano de curso que recebe do estado, que consta das habilidades que devem ser desenvolvidas por bimestre, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Secretaria de Educação organiza um cronograma com os conteúdos que devem ser trabalhados pelas docentes ao longo do ano. No quadro a seguir, elaborado a partir de informações fornecidas pelas docentes, é possível observar os conteúdos que seriam trabalhados ao longo do ano de 2022:

Quadro 4 – Cronograma da Secretaria de Educação

Cronograma de Língua Portuguesa		
Semana	Letra a ser trabalhada	Gênero textual (livro e currículo)
1º Bimestre		
07/03 a 11/03	Alfabeto	Capa de livro, quadra e quadrinhas
14/03 a 18/03	Vogais	Capa de livro e parlendas
21/03 a 25/03	Encontros vocálicos e uso do til	Letra de canção e cantigas
28/03 a 01/04	Letra B	História em quadrinhos
04/04 a 08/04	Letra P	História em quadrinhos
11/04 a 20/04	Letra D	Texto instrucional
25/04 a 29/04	Letra T	Texto instrucional e instruções de montagem
2º Bimestre		
02/05 a 06/05	Retomada e intervenção do 1º bimestre (FOCO ALFABETIZAÇÃO) Alfabeto, Vogais, Encontros vocálicos e Uso do Til, Letras B, P, D e T.	_____
09/05 a 13/05	Retomada e Intervenção do 1º bimestre (FOCO ALFABETIZAÇÃO) Alfabeto, Vogais, Encontros vocálicos e Uso do Til, Letras B, P, D e T.	_____
16/05 a 20/05	Letra F	Pintura
23/05 a 27/05	Letra V	Pintura
30/05 a 03/06	Letra C	História em versos
06/06 a 10/06	Letra G	Cantiga popular
13/06 a 21/06	Letra J	Lista e agenda
22/06 a 28/06	Letra L	Fábula
29/06 a 08/07	Letra M	Bilhete e aviso
3º Bimestre		
25/07 a 29/07	Retomada / Intervenção	_____
01/08 a 05/08	Retomada / Intervenção	_____
08/08 a 12/08	Letra N	_____
15/08 a 19/08	Letra H	_____

22/08 a 26/08	Letras R e RR	_____
29/08 a 02/09	Letras S e SS	_____
05/09 a 09/09	Letra X	_____
12/09 a 16/09	Letra Z	_____
19/09 a 23/09	Letra Q	_____
26/09 A 30/09	Letras Y, K, W	_____
4º Bimestre		
03/10 a 07/10	Retomada/Letra cursiva	_____
17/10 a 21/10	LH	_____
24/10 a 28/10	CH	_____
31/10 a 04/11	NH	_____
07/11 a 11/11	M e N no final de sílabas	_____
14/11 a 18/11	GE e GI	_____
21/11 a 25/11	GUE e GUI	_____
28/11 a 02/12	QUE e QUI	_____
05/12 a 09/12	CE e CI	_____
12/12 a 16/12	Retomada	_____

Fonte: Elaborado a partir dos documentos coletados durante a pesquisa.

Segundo informações de funcionárias/os da Secretaria Municipal de Educação, a elaboração de um cronograma com os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano atendeu a uma solicitação feita por professoras/es e por supervisoras/es. De acordo com elas/es, no município, há discentes que mudam muito de uma escola para outra. Assim, como cada docente introduzia as letras por uma sequência, quando as crianças mudavam de escola, acabavam deixando de ver o trabalho com alguma letra específica. Ou seja, a elaboração do cronograma objetiva reduzir o impacto na aprendizagem dos estudantes na transferência de uma escola para outra.

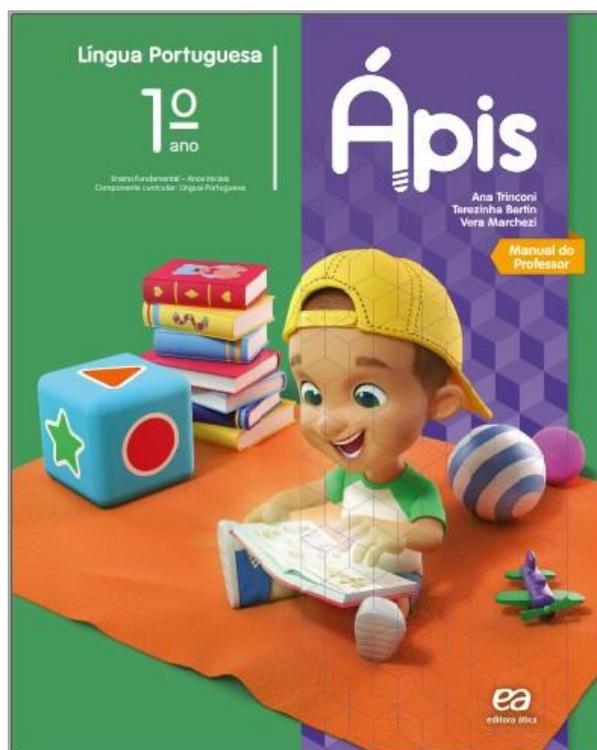
A ordem de apresentação dos conteúdos no cronograma é definida com base no livro didático utilizado pelo município. De acordo com as/os mesmas/os funcionárias/os, o município opta por utilizar um único livro didático em todas as escolas pelos mesmos motivos já explicitados em relação ao estabelecimento de um cronograma único. Dessa forma, ao mudar de escola, a criança leva consigo o livro que continuará sendo utilizado em outra. Além disso, as/os funcionárias/os destacaram que a escolha do livro didático é realizada democraticamente, ouvindo as/os docentes das diferentes escolas.

O livro didático utilizado no município no ano de 2022 foi o *Ápis*. O *Ápis – Língua Portuguesa – 1º ano*, publicado pela Editora Ática, foi escrito por Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. As três autoras são licenciadas em Letras, sendo que a primeira também é graduada em Pedagogia. Ana Maria Trinconi Borgatto e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi são pós-graduadas em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa e mestras em Letras pela Universidade de

São Paulo – USP. Terezinha Costa Hashimoto Bertin é pós-graduada em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestra em Ciências da Comunicação pela USP. As três autoras são professoras do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

De acordo com Almeida (2023), a coleção Ápis de Língua Portuguesa circula no Brasil desde 2011, quando foi publicada a primeira edição, dirigida ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Outras coleções foram publicadas em 2014 e em 2017, direcionadas ao mesmo programa e com alterações relacionadas às mudanças nas políticas públicas curriculares e educacionais. A coleção mais recente é a de 2021, para o PNLD de 2023. Na figura abaixo, apresentamos a capa do livro didático Ápis de Língua Portuguesa – Manual do Professor²³, da edição de 2017, que foi a utilizada nas turmas observadas:

Figura 1 – Capa do livro didático de Língua Portuguesa – 1º ano – adotado no município em que a pesquisa foi realizada



Fonte: Print feito a partir da capa do livro digital.

²³ As observações apresentadas sobre o livro didático foram feitas a partir do Manual do Professor porque não encontramos o livro do aluno disponível na *internet*. Por outro lado, a partir das orientações aos professores constantes no livro, especialmente ao lado das atividades, é possível observar em que medida esse material orientou ou não a ação da/do professora/professor.

O livro está organizado em 22 unidades. Cada uma dessas unidades apresenta, em geral, a seguinte estrutura: leitura, interpretação do texto, prática de oralidade, palavras em jogo, pesquisa, memória em jogo e produção de texto. A leitura que inicia as seções normalmente tem relação com as palavras em jogo que serão trabalhadas em cada uma das unidades. Na tabela a seguir, serão apresentados os gêneros textuais e as letras trabalhadas em cada uma das unidades do livro do 1º ano, da edição de 2017, utilizada no município pesquisado, no ano de 2022.

Quadro 5: Unidades do livro *Ápis de Língua Portuguesa – Edição 2017*

Unidade	Gênero textual	Título do gênero	Letra trabalhada na unidade
1	Capa de livro	A migos, de Silvana Rando	A – O – I
2	Capa de livro	A e ma gulosa	E – U
3	Letra de canção	Família, de Rita Rameh e Luiz Waack	A – E – I – O – U
4	História em quadrinhos	Enquanto você dormia, de Maurício de Sousa	B
5	História em quadrinhos	A menina que não acreditava em dinossauros!, de Maurício de Sousa	P
6	Texto instrucional	D edoches	D
7	Texto instrucional	T angram	T
8	Pintura	A grande quadrilha, de Lourdes de Deus	F
9	Pintura	Fachada, de Alfredo Volpi	V
10	História em versos	O c aracol, de Mary França e Eliardo França	C
11	Cantiga popular	Meu g alinho, domínio público	G
12	Lista	Lista	J
13	Fábula	O l eão e o ratinho, Esopo	L
14	Bilhete	Bilhete	M
15	Convite	Convite	N
16	Cartaz de campanha	Higiene é saúde!, de Maurício de Sousa	H
17	Poema	O gato e o r ato	R/RR
18	História	O s abo do gato, de Mary França e Eliardo França	S/SS
19	Texto informativo	X exéu, de Gabriela Brioschi	X

20	Poema	Boa noite, de Sidónio Muralha	Z
21	Receita	Tomate com queijo	Q
22	Legenda	Legendas	Y/K/W

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do livro didático *Ápis de Língua Portuguesa – 1º ano*, Edição de 2017.

Pelo quadro anterior, observamos que, muitas vezes, no próprio título do gênero textual a ser lido, aparece alguma palavra que possui a letra a ser estudada naquela unidade. Em outros casos, como na unidade 8, a pintura de “A grande quadrilha” remete à palavra FESTA, que começa com a letra F, letra a ser estudada na referida unidade. Em outros, ainda, no gênero textual, pode aparecer alguma personagem cujo nome se inicie com a letra a ser enfatizada, como na unidade 4, em que uma das personagens da história em quadrinhos possui um nome iniciado pela letra B: Bidu.

Outra característica do livro é que as unidades são apresentadas por personagens cujo nome se inicia com a letra a ser trabalhada em cada uma delas. Os nomes das personagens das unidades 4, 5 e 6, por exemplo, que trabalharam, respectivamente, as letras B, P e D, são: Bia, Paula e Daniela.

Em relação à interpretação de texto, essa aparece, muitas vezes, relacionada à localização e/ou à cópia de informações explícitas contidas no texto apresentado na unidade. No que se refere à produção de texto, geralmente, propõe-se a escrita de um texto do mesmo gênero textual trabalhado na unidade. A prática de oralidade estimula, por exemplo, os alunos a falarem sobre algum aspecto abordado nos gêneros textuais, a pesquisarem e a compartilharem com os colegas algo associado ao que tinha sido apresentado no livro ou a expressarem sua opinião sobre determinado assunto.

Acrescento que o livro *Ápis – Língua Portuguesa – 1º ano*, Manual do Professor, possui 380 páginas. Dessas, 50 são de apresentação e de orientação às/aos professoras/es. Nessas orientações, percebi aspectos relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos princípios gerais e à fundamentação teórica que orienta o livro, à apresentação geral da coleção e a sugestões de leitura para aprofundamento da/do professora/professor. Além disso, ao longo do livro, nas laterais, há várias explicações dos conteúdos abordados pelas atividades assim como orientações sobre como conduzi-las junto aos discentes.

Além do livro didático e do cronograma mencionado, durante as observações, percebi que, nas salas de aula das docentes participantes da pesquisa e de outras docentes que

lecionavam para turmas de 1º ano, havia um alfabeto das boquinhinhas, conforme podemos ver nas imagens abaixo, feitas a partir do alfabeto exposto nas salas da Professora Renata e da Professora Ana:

Figura 2 – Letras do alfabeto das boquinhinhas constante na sala das docentes



Fonte: Elaborado a partir de imagens feitas pela pesquisadora

De acordo com informações de funcionárias/os da Secretaria Municipal de Educação, no final do ano de 2018 e no ano de 2019, foi implementado um projeto que tinha como objetivo apresentar diferentes métodos e metodologias de alfabetização para as/os docentes. Nesse contexto, o primeiro método apresentado foi o fônico. Para a apresentação desse, foi convidada uma fonoaudióloga. Essa profissional apresentou o método das boquinhinhas. A partir dessa apresentação, é que foram adquiridos os alfabetos com as boquinhinhas.

Jardini e Souza (2006) afirmam que o método fonovisuoarticulatório foi denominado de “Método das Boquinhinhas” pelas próprias crianças. Segundo as autoras, o método citado foi criado a partir de uma articulação de profissionais da fonoaudiologia e da psicopedagogia, confirmando que, apenas por meio de um trabalho integrado entre essas áreas, seria possível almejar uma intervenção que resgatasse a autoestima e a credibilidade das crianças, assim como promover sucesso em curto espaço de tempo.

Heinemann e Salgado-Azoni (2012) explicam que o método fonovisuoarticulatório propicia o desenvolvimento da consciência fonovisuoarticulatória uma vez que usa, para além

das estratégias visuais (grafema/letra) e fonológicas (fonema/som), as articulatórias (articulemas/boquinhos), abarcando todos os requisitos considerados essenciais para a aquisição da leitura e da escrita. As autoras ainda explicam que a motivação para o surgimento desse método foi a reabilitação fonoaudiológica clínica de crianças com dificuldades na escrita e na leitura e que, com os bons resultados das intervenções realizadas por meio dele, algumas/alguns professoras/es se interessaram em aplicar o método em suas salas de aula, com todas as crianças.

Acrescento que Renata Savastano Ribeiro Jardim é apresentada como a autora do “Método das Boquinhos” em uma página²⁴ em que são comercializados diversos materiais e cursos, além da disponibilização de alguns materiais gratuitos referentes a esse método. Soares (2016) também atribui a criação do “Método das Boquinhos” à Renata Savastano Ribeiro Jardim.

Para obter mais informações acerca do “Método das Boquinhos”, a fim de compreendê-lo, fizemos um levantamento no Portal de Periódicos da Capes e no Scielo. Neles, encontramos apenas quatro trabalhos, sendo que Renata Savastano Ribeiro Jardim aparece como coautora em dois. Essa baixa produção acerca desse método e a produção por um grupo específico de autores foram percebidas também por Zacharias e Osti (2018).

Em texto que aborda a alfabetização fonoarticulatória no ensino inicial da língua escrita, Zacharias e Osti (2018) apresentam dados de um levantamento bibliográfico, com o recorte de tempo de 2000 a 2018, no qual foram utilizadas as seguintes palavras-chave: fonoarticulatório, fonovisuoarticulatório, método das boquinhos. As autoras afirmam que perceberam, por meio desse levantamento, que, além da baixa quantidade de publicações, há uma tendência de parcerias com um grupo específico de autores, que nem sempre estão vinculados a uma instituição acadêmica.

É importante lembrarmos que, tal como apontado no capítulo anterior, os fonemas não são pronunciáveis isoladamente. Soares (2020) elucida que não é possível pretender que a criança pronuncie o fonema que é representado em cada uma das letras, pois, para “pronunciar” o fonema que as letras representam, é necessário acrescentar um som vocálico neutro, átono, para apoiar a consoante.

Ao longo da coleta de dados, como veremos nos próximos capítulos, as docentes afirmavam utilizar o método fônico. Em 2023, ao conversar com algumas/alguns funcionários da Secretaria Municipal de Educação, perguntei se havia alguma orientação para que as

²⁴ A página mencionada pode ser acessada em: <https://www.loja.metododasboquinhos.com.br/noticia-sobre-a-empresa>.

docentes trabalhassem com o método fônico. Elas/Eles disseram que a referida Secretaria não orienta o uso de um método específico.

Para além dessas orientações mais gerais, de acordo com as docentes, era necessário que elas realizassem um ditado toda semana com os alunos. Além disso, as avaliações bimestrais eram elaboradas pela supervisora, com a colaboração das docentes, e aplicadas no mesmo dia em todas as turmas de primeiro ano.

Acrescento que, na escola em que a pesquisa foi realizada, havia algumas iniciativas para estimular o gosto e o hábito de leitura pelas crianças. Dentre elas, três se destacaram: 1) a visita semanal à biblioteca da escola, 2) a mala viajante e 3) o projeto de leitura. Na primeira iniciativa, as professoras levavam a turma, uma vez por semana, à biblioteca da escola. Nesse espaço, as crianças escolhiam um livro para ler em casa. Para pegar o livro emprestado, na primeira visita que os alunos fizeram à biblioteca, foi feita uma carteirinha. A bibliotecária da escola explicou às crianças que era uma carteirinha de sócio da biblioteca. Enquanto as crianças aguardavam a bibliotecária anotar os livros que elas estavam devolvendo e pegando emprestado para ler em casa, podiam ler os livros que ficavam sobre as mesas.

O segundo projeto associava-se à primeira iniciativa. Durante a visita à biblioteca, uma das crianças escolhia um livro e o levava para casa na mala viajante. Na semana subsequente, ao visitar a biblioteca, essa criança contava a história que tinha lido para os colegas. As visitas da Professora Ana e da sua turma à biblioteca ocorriam às quartas-feiras e da Professora Renata com a sua turma ocorriam às quintas-feiras.

A terceira iniciativa consistia em um projeto de leitura. Nesse projeto, um professor lia, uma vez por semana, uma história para a turma. Ao ler, apresentava o livro, explorava a capa e a ficha técnica, fazia o levantamento de hipóteses, lia e, ao final, retomava as hipóteses levantadas no início. Em alguns dias, após contar as histórias, o docente desenvolvia com os estudantes alguma atividade relacionada à história que havia contado, como dobradura. Ao longo do ano, esse docente desenvolveu alguns subprojetos, como um que abordou a história de Chapeuzinho Vermelho, em que, a cada semana, ele lia a história dessa personagem escrita por um/uma autora/autor diferente. Na sala da Professora Ana, a contação de histórias ocorria nas segundas-feiras e, na sala da Professora Renata, acontecia nas quartas-feiras. Em geral, essa atividade durava cerca de 50 minutos.

De acordo com as/os funcionários da Secretaria de Educação, esta orienta que todas as escolas tenham um projeto de leitura. As escolas maiores dispõem de uma/um bibliotecária/bibliotecário. Segundo elas/eles, nos casos em que há essa/esse profissional na escola, os alunos visitam as bibliotecas e acabam tendo, conseqüentemente, um contato mais

próximo com os livros. Nas escolas menores, em que não há essa/esse profissional, quem faz esse trabalho são as/os próprias/próprios professoras/professores, professoras/professores eventuais, dentre outros.

Acrescento, por fim, que as crianças tinham educação física duas vezes por semana, com duração de 50 minutos. Os alunos da Professora Ana realizavam a educação física às terças e às quintas-feiras. Os estudantes da Professora Renata faziam a educação física nas segundas e nas sextas-feiras. Os professores responsáveis por essa disciplina não eram os mesmos na sala das duas docentes.

Ao finalizar esta seção que trata de mecanismos que, de certo modo, orientam as práticas docentes, cumpre mencionar que, em 2022, estava vigente a Política Nacional de Alfabetização, implementada pelo governo do, então, Presidente, Jair Messias Bolsonaro. Essa política será abordada na próxima seção.

3.6 PNA: a Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro (2019-2022)

Como dissemos, a coleta de dados foi realizada em 2022. Nesse período, a Política Nacional de Alfabetização (PNA)²⁵ ainda estava vigente²⁶. Para compreender tal política, é necessário entender o contexto no qual ela foi elaborada. A PNA foi instituída por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, no primeiro ano do mandato exercido por Jair Messias Bolsonaro²⁷ como Presidente da República (2019-2022). Tal política foi elaborada no seio de um governo neoliberal e ultraconservador e, de acordo com Mortatti (2019), estava atrelada a outras medidas de cunho negacionista e revisionista e a demais políticas estruturantes do governo Bolsonaro em outras áreas.

A PNA foi instituída sem um debate com docentes, com universidades e com associações e com o discurso retórico de melhoria da qualidade da educação e do combate ao fracasso em alfabetização. Quanto aos envolvidos na elaboração da PNA, destacamos que, em 2019, foi criada a Secretaria de Alfabetização (Sealf) no Ministério da Educação (MEC). Como Secretário de Alfabetização, assumiu Carlos Francisco de Paula Nadalim. De acordo com Rocha *et. al* (2019), o Secretário de Alfabetização citado é defensor do método fônico e,

²⁵ Assuntos relacionados à PNA podem ser obtidos em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-dealfabetizacao-2>.

²⁶ Como explicitamos no capítulo anterior, a PNA foi revogada pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu a presidência da República, em seu terceiro mandato, em janeiro de 2023.

²⁷ A partir de agora, utilizaremos a expressão “governo Bolsonaro” para nos referirmos ao mandato exercido no período de 2019 a 2022 por Jair Messias Bolsonaro como Presidente da República.

explicitamente, contrário aos estudos e às propostas de Paulo Freire e de Magda Soares, associando-se mais a pressupostos teóricos de autores que referencia em seus escritos, vídeos e na PNA.

Em relação à equipe responsável pela elaboração do material da PNA, Maciel (2019) destaca que, dos 21 colaboradores, 13 têm como principal formação e área de atuação a psicologia, dois são da área de linguística e 5 da área de educação, sendo que apenas um possui formação em Pedagogia. Maciel (2019) questiona qual o lugar da educação, da/do alfabetizadora/alfabetizador, do fazer pedagógico e dos alfabetizados em uma política que privilegia o viés da psicologia, mais especificamente, da psicologia da ciência cognitiva de leitura.

Dentre os principais aspectos que caracterizam a PNA, estão: a utilização da expressão “baseada em evidências científicas”; a supervalorização das pesquisas experimentais em detrimento das demais pesquisas realizadas no campo educacional e a consequente desconsideração/desvalorização de estudos importantes realizados nos últimos 40 anos; a consideração de apenas uma das facetas do processo de aprendizagem da língua escrita – a aprendizagem do SEA; a tentativa de apagamento do conceito de letramento; a legitimação do método fônico a partir da adoção da consciência fonêmica e da instrução fonêmica sistemática como componentes essenciais da alfabetização; a perda da autonomia docente e a priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental.

Em vários trechos da PNA, verifica-se uma concepção limitada da alfabetização. Ao se referir ao sistema alfabético, por exemplo, ela afirma que, quando um adulto analfabeto ou uma criança percebem que os caracteres alfabéticos não são simplesmente sinais gráficos, mas que, em grupo ou individualmente, representam os sons da fala (fonemas), pode-se dizer que a pessoa compreendeu o princípio alfabético, etapa crucial do processo de alfabetização. Isso revela uma visão restrita, simplista e adultocêntrica sobre o processo de alfabetização, ignorando, por exemplo, estudos que demonstram como as crianças compreendem e se apropriam do SEA.

Para Piccoli (2019), a consciência fonêmica é a habilidade fonológica mais exigente e, por isso, não deveria ser utilizada como ponto de partida para a alfabetização. Além disso, a autora argumenta que desconsideram que as crianças passam por etapas no processo de compreensão do SEA e que, para desenvolverem a consciência grafofonêmica, precisam refletir sobre diversas habilidades metafonológicas, como sílabas, aliterações e rimas.

Em perspectiva similar, Morais (2019) questiona a visão simplista acerca da consciência fonêmica, ressaltando que diversas pesquisas têm demonstrado que algumas habilidades

treinadas por um método fônico típico não contribuem para a compreensão do SEA pela criança. O autor salienta que a instrução fônica sistemática parece uma camisa de forças, estabelecida em uma perspectiva associacionista de aprendizagem.

De acordo com Leal (2019), embora no documento seja afirmado o trabalho com a apropriação do sistema alfabético, não há clareza se isso significaria apenas conhecer as letras e as correspondências grafemas/fonemas. A autora esclarece que, ao falarmos em apropriação de um sistema notacional, destacamos que os alunos precisam compreender os princípios de funcionamento desse sistema, refletindo sobre como ocorrem as relações entre a pauta sonora e o registro gráfico. Além disso, pontua que, no Brasil, o método fônico trabalha não com a compreensão do sistema mencionado, mas com a memorização de correspondências.

Em relação ao debate acerca da consciência fonológica, Leal (2019) esclarece que reconhecer a relevância da consciência fonológica é diferente de defender o método fônico, tal como o MEC fez durante o governo Bolsonaro, haja vista que, embora ela faça parte da aprendizagem do SEA, não é suficiente. Além disso, é importante mencionar que a consciência fonológica é necessária, mas não suficiente para os discentes se beneficiarem de um ensino sistemático entre sons e letras (Morais, 2019).

Em alguns trechos do documento de apresentação da PNA, percebemos que a leitura e a compreensão de textos seriam apenas uma consequência do processo de codificação e de decodificação de palavras, como pode ser percebido neste trecho do documento:

O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização. Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua. Mas a aquisição dessa técnica não é um fim em si. O objetivo é fazer que se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão. Sem isso, o processo de alfabetização não frutifica, pois ler e escrever palavras com precisão e fluência, dentro e fora de textos, é apenas o começo de um caminho que deve ser consolidado por meio de atividades que estimulem a leitura e a escrita de textos cada vez mais complexos, a fim de que a pessoa se torne capaz de usar essas habilidades com independência e proficiência para aprender, transmitir e até produzir novos conhecimentos (BRASIL, 2019, p. 19).

Dessa forma, a partir da codificação e da decodificação de palavras é que a criança leria textos cada vez mais complexos (Complexos para quem? A partir de qual perspectiva?). A concepção equivocada acerca do processo de aprendizagem da escrita continua no parágrafo seguinte do documento, quando descreve o que compreende por “ler e escrever com autonomia” e por “compreensão”:

Convém aqui explicar o que vem a ser **ler e escrever com autonomia**. É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e

escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código.

A **compreensão** de textos, por sua vez, consiste num ato diverso do da leitura. É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral. Outros fatores também influem na compreensão, como o vocabulário, o conhecimento de mundo e a capacidade de fazer inferências. O alfabetizado pode ser capaz de identificar uma palavra a partir da sua representação gráfica e não compreender o que lê, não captar o sentido dela, como acontece quando nos deparamos com uma palavra desconhecida. Mas, se a insuficiência e a dificuldade forem tamanhas, a ponto de impedir de algum modo a compreensão de textos, poderá configurar um caso de analfabetismo funcional ortográfico (Brasil, 2019, p. 19, grifos no original).

Por meio desses trechos do documento, notamos que o “ler e escrever com autonomia”, assim como a “compreensão”, são definidos apenas como habilidade de decodificação, de fluência oral e de identificação automática de palavras. Para além, observamos que, nessa concepção, primeiro é necessário aprender a codificar e a decodificar para, só depois, ler, contrariando o que as pesquisas indicavam, na década de 1980, sobre a importância de aprender o SEA em um contexto de práticas reais de leitura e de escrita.

Monteiro (2019) ressalta que a PNA desvincula o ensino sistemático e explícito de atividades de consciência fonêmica e de escrita de palavras de outras dimensões da aprendizagem da língua escrita que também necessitam de um ensino sistemático e explícito. Por fim, a autora chama a atenção para o fato de que, ao desalinhar-se do movimento histórico em educação no país, pautando-se em evidências científicas não consolidadas e, por conseguinte, com uma visão ingênua sobre a aprendizagem da língua escrita, a PNA pode incorrer em problemas e em ideias predominantes nas décadas de 1960 e de 1970, em que o fracasso em alfabetização de alunos de escolas públicas era atribuído ao desinteresse e à estrutura das famílias.

Ainda segundo Monteiro (2019), a PNA está pautada nas ciências cognitivas, mais especificamente na Ciência Cognitiva da Leitura. A autora destaca que, embora essa seja uma referência importante para a definição das práticas pedagógicas, tais práticas não podem ser orientadas por um único referencial. Além disso, Monteiro (2019) pontua que, ao tomar apenas uma área como base para a realização das práticas de alfabetização, corre-se o risco de converter o ensino nas escolas públicas em orientações limitadas acerca da aprendizagem da língua escrita pelos discentes.

Em relação às evidências científicas, Goulart (2019) pontua que não aparecem, no documento da PNA, evidências de pesquisas realizadas, nas últimas décadas, relacionadas a áreas como a Sociologia, a Antropologia, a Linguística, a Filosofia, a História, a Psicologia e a

outras. Tais pesquisas possibilitam superar certas posições teórico-metodológicas que marcam o panorama alfabetizador desde o final do século XIX. Macedo (2019) também ressalta que a PNA nega o desenvolvimento das pesquisas que vêm sendo realizadas nas últimas quatro décadas. A autora destaca que a escrita é muito mais que uma técnica: é cultura. Dessa maneira, a escrita só pode ser aprendida por meio de situações que demonstrem às crianças como ela pode ser utilizada nos meios em que vivemos e por meio da imersão em experiências que promovam sentido.

A PNA também introduziu um conceito até então não utilizado nas políticas educacionais brasileiras, *literacia*, em detrimento do conceito de letramento, que vinha sendo utilizado nas políticas implementadas nos últimos anos. De acordo com o documento da PNA, *literacia* é “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e escrita, bem como sua prática produtiva” (Brasil, 2019, p. 21). Segundo o documento, tal conceito é equivalente ao *littératie*, do francês, e ao *literacy*, do inglês, e é usado frequentemente em Portugal e em outros países lusófonos. O documento justifica o uso desse conceito para alinhamento à terminologia científica internacional.

Em relação à escolha desse termo, Bunzen (2019) enfatiza que palavras e conceitos não são neutros. Para o autor, o fato de não usarem a palavra letramento nenhuma vez no documento da PNA revela uma estratégia discursiva de apagamento de um dos campos de discussão da alfabetização no país. Como esse conceito esteve presente nas políticas educacionais implementadas nos últimos 30 anos, é necessário questionar o seu apagamento na atual política de alfabetização. Bunzen (2019) pontua, também, que a palavra *literacia* marca uma posição autoritária e política explícita para reduzir as discussões antropológicas, sociológicas, discursivas e linguísticas.

Para Morais (2019), a PNA quis varrer o letramento da história recente da alfabetização brasileira, a atenção que se tinha em ampliar o contato com práticas de leitura e de escrita ao mesmo tempo em que se alfabetizava. Segundo o autor, a PNA também desconsidera as pesquisas acerca do letramento e da leitura assim como da literatura psicolinguística que revelam a importância de textos lidos pela/pelo professora/professor e a discussão sobre tais textos, desde a Educação Infantil, para que as crianças desenvolvam a competência leitora mesmo antes da leitura autônoma de palavras.

A partir da PNA, foi instituído o Programa Tempo de Aprender, por meio da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, que dispunha sobre a alfabetização escolar. O Programa estava organizado em quatro eixos: a) formação continuada de profissionais da alfabetização, b) apoio pedagógico para a alfabetização, c) aprimoramento das avaliações da alfabetização, d)

valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professoras/es alfabetizadoras/es. A adesão ao programa era voluntária e ocorria por meio de assinatura de termo de adesão. De acordo com informações constantes na página da PNA, no estado de Minas Gerais, houve adesão de 94,49% dos municípios ao Programa Tempo de Aprender.

Na escola em que a coleta/produção de dados foi realizada, presenciei a aplicação de avaliações aos alunos inerentes ao Programa Tempo de Aprender. Também notei a presença de monitoras relacionadas a esse programa nas salas das duas docentes participantes da pesquisa. Na sala da Professora Ana, a monitora estava presente nas segundas-feiras e, na sala da Professora Renata, uma outra monitora estava presente nas quartas e nas quintas-feiras. Na sala da Professora Renata, houve a alteração da monitora duas vezes. Além das avaliações aplicadas e da presença das monitoras, tanto a Professora Ana quanto a Professora Renata participaram do curso Práticas de Alfabetização, vinculado ao Programa Tempo de Aprender.

Além dos aspectos apontados até aqui, tanto em relação aos procedimentos ético-metodológicos, quanto à apresentação das docentes e de alguns fatores que orientaram, de certo modo, as práticas das docentes, é importante mencionar que 2022 marcou a retomada das aulas presenciais após um longo período de incertezas e de perdas decorrentes da pandemia de Covid-19. Esse fato pode trazer implicações para as práticas das docentes assim como nos ajudar a compreender como as/os discentes ingressaram no 1º ano no ano de 2022. Dessa maneira, na próxima seção, abordaremos alguns fatores relacionados à pandemia e à organização da rede municipal de ensino para gerenciar tal situação nos anos de 2020 e 2021.

3.7 Pandemia de Covid-19: algumas ponderações

Em 11 de março de 2020, o diretor da Organização Mundial da Saúde, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou que a Covid-19, causada pelo denominado “novo coronavírus”, passava a ser caracterizada como uma pandemia. Tal pandemia impactou a vida das pessoas ao redor do mundo em diversas áreas, sem falar nas inúmeras vidas perdidas enquanto se aguardava ansiosamente uma vacina que pudesse trazer uma dose de esperança.

A educação foi uma das áreas extremamente afetadas pela pandemia. Inicialmente, não se sabia por quanto tempo a pandemia duraria. Em um documento elaborado pela equipe pedagógica e administrativa da Secretaria de Educação do Município em que a pesquisa foi

realizada, há informações sobre os procedimentos adotados pela referida Secretaria no ano de 2020 e o plano de ações para o ano de 2021.

No ano de 2020, a Secretaria Municipal de Educação optou, inicialmente, por não realizar o ensino remoto, considerando que os discentes e as/os profissionais da educação poderiam encontrar dificuldades em razão de questões sociais e das ferramentas de trabalho. Entretanto, ao vislumbrarem o segundo semestre de 2020 e que a pandemia estava longe de acabar, aderiram aos Planos de Estudos Tutorados (PET) desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação. Além da adesão aos PET, criaram uma página eletrônica para postarem as atividades pedagógicas, culturais e outras informações sobre a educação no município; criaram um canal de TV; entregaram Kits de alimentação aos alunos e estabeleceram uma parceria com uma universidade federal para ofertarem cursos às/aos profissionais da educação.

Além dos cursos ofertados em parceria com a universidade federal, as/os docentes fizeram outros, especialmente no período em que as aulas não ocorreram remotamente. Na página eletrônica mencionada, a Secretaria de Educação disponibilizou uma lista com uma série de cursos que poderiam ser feitos de modo *on-line* e gratuitamente. A Secretaria salientou, nesse mesmo *site*, a importância das/dos servidoras/es realizarem o Curso Práticas de Alfabetização, inerente ao Programa Tempo de Aprender, afirmando que esse curso tinha como objetivo proporcionar a aquisição de habilidades, de estratégias e de conhecimentos que ajudavam nos desafios do ciclo de alfabetização, que era extremamente importante para a educação dos alunos.

No ano de 2021, as aulas retornaram no dia 8 de março, remotamente. Os PET continuaram sendo utilizados e foram inseridas outras estratégias, como a produção de vídeos por professoras/es, a fim de propiciar uma aproximação maior com os discentes e as famílias. Inicialmente, para a Educação Infantil de 0 a 3 anos, a indicação às mães, aos pais e/ou aos responsáveis era de realização de atividades de estímulo às crianças, brincadeiras, músicas, jogos e leitura de textos. Para as crianças de 4 e 5 anos, a orientação às mães, aos pais e/ou aos responsáveis foi para o desenvolvimento de atividades de estímulo, jogos, brincadeiras, músicas, leitura de textos e realização de atividades em meios digitais, nos casos em que era possível.

Posteriormente, publicou-se um adendo ao plano de ações. No que se refere à Educação Infantil de 0 a 3 anos, a partir de junho de 2021, as/os professoras/es deveriam desenvolver vídeos com instruções às mães, aos pais e/ou aos responsáveis sobre como desenvolver alguns estímulos com as crianças, além de estabelecer um canal de comunicação com elas/eles. Na

Educação Infantil de 4 e 5 anos, deveriam ser elaborados vídeos com conteúdos pedagógicos para cada um dos anos e ser propostas atividades para serem realizadas no caderno duas vezes na semana. Essas/Esses professoras/es também deveriam estabelecer um canal de comunicação com as mães, os pais e/ou os responsáveis.

Para o Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos, foram mantidos os PET, que passaram a ser organizados por bimestre, em volumes e com a divisão por semanas. Os PET compuseram 60% da carga horária. Os outros 40% deveriam ser complementados por atividades elaboradas pelas/pelos docentes. As/Os professoras/es deveriam realizar intervenções a partir das atividades realizadas pelos alunos e utilizarem o livro didático. A/O professora/professor tinha autonomia para escolher o meio pelo qual realizaria a comunicação com os discentes. Dentre os canais mencionados pela Secretaria de Educação, estavam o *Whatsapp*, o *Telegram*, o *Signal*, o *Google Meet* e o *Facebook*.

Na página eletrônica mencionada anteriormente, foram disponibilizadas videoaulas gravadas pelas/pelos professoras/es do município e vídeos do canal “Se liga na Educação”, um programa televisivo transmitido pela Rede Minas. Em 24 de agosto de 2021, um decreto autorizou o retorno das aulas presenciais no município a partir do dia 4 de outubro de 2021. No entanto, segundo informações de funcionárias/os da Secretaria de Educação, o retorno presencial não foi obrigatório. Assim, as mães, os pais e/ou os responsáveis poderiam optar por levar as crianças para as escolas ou por continuar desenvolvendo as atividades em casa.

Por meio dessas informações, podemos, primeiro, entender como foi a organização do trabalho realizado pelas docentes participantes da pesquisa nas duas primeiras vezes em que assumiram as turmas de 1º ano, em 2020 e em 2021. Segundo, podemos, a partir do conhecimento da organização do trabalho na Educação Infantil nos anos de 2020 e de 2021, inferir como as crianças ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental.

Em relação a como as crianças ingressaram nas turmas de 1º ano, por meio de alguns trechos da primeira entrevista realizada com as docentes, é possível perceber como as crianças chegaram à escola no ano de 2022. O excerto abaixo é da primeira entrevista realizada com a Professora Ana, no dia 19/05/2022, período em que a docente estava um pouco mais acostumada com a minha presença em sala. Quando pedi à docente para falar um pouco sobre o trabalho que desenvolvia com os alunos no dia a dia e perguntei se tinha alguma atividade que ela realizava com mais frequência, ela me respondeu:

Agora, no... mais, no começo, não estamos tanto no começo, mas devido à necessidade dos alunos que vieram muito... é... como é que eu falo? Muito com déficit, porque

muitos não fizeram o “Pré”. Então, eu tenho focado na escrita por causa de... de eles terem noção de escrita... porque eles não têm. É, no começo do ano, eles ficavam a aula inteirinha para escrever. Então, assim, por isso que eu... eu tenho focado bastante... porque até hoje tem criança que não consegue pintar a linha no lugar certo, escrever no lugar certo. Muitos vão, adiantam, mas a maioria não. Então, por isso que eu tenho feito mais atividade de escrever. Por causa dessa dificuldade que eu percebi neles... é de precisar mesmo aprender, porque eles ainda não conseguiram (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia 19 de maio de 2022).

Nesse trecho da entrevista, percebemos que a docente privilegia atividades de escrita a fim de que as crianças aprendam a utilizar o caderno. Ela relata que muitos chegaram com “deficit” por conta de não terem feito o “Pré”. Ressaltamos que, embora houvesse um plano de ações que contemplavam as crianças que estavam na Educação Infantil durante o ano de 2021, não podemos negar os prejuízos causados pela pandemia de Covid-19, haja vista que a interação cotidiana entre discentes e docentes, especialmente importante nessa etapa da escolaridade, não pôde ser substituída por outros meios.

Nessa mesma entrevista, quando perguntei à Professora Ana como os alunos chegaram no início do ano, uma vez que as observações tinham começado um mês após o início das aulas, ela relatou:

Então... é... Eu achava que ia ser pior do que foi, sinceramente. Eu achei que eles não iam ter nenhuma noção. Muitos não tinham, até hoje não tem muita noção de escola, nem de comportamento. E eu não tô falando só de... Ah, a criança que é... não respeita. Porque isso sempre teve. Mas assim, é, noção de... de não saber me... me... me tratar como professora, não saber qual que é a minha função, não saber qual que é a função deles. Eu percebi muito isso. Que tipo, assim, que tem aluno que ele não sabe que ali... que a escola é pra ele vir e aprender. Ele não teve contato antes com... com essa... com, com esse mundo de escola. Então, eu acho que isso foi o mais chocante, assim, pra mim. Porque quando, nos outros anos, eles já vinham... de outras... do ano anterior, então, já tinham experiência, já sabiam que chega, senta, faz, na hora de fazer atividade faz e aí quando eu vi que eles não tinham essa noção, eu fiquei um pouco assim... fiquei pensando: diferente! Mas, na questão pedagógica, eu achei que ia tá pior do que tava, do que... do que tá. É... eu achei que eles iam ter mais dificuldade. Porque se eu for parar para pensar, em número de alunos, hoje eu tenho em número de alunos, mais alunos que conseguem do que alunos que não conseguem. Que não conseguem, eu falo, tô falando, assim, não conseguem pegar o lápis, por exemplo, fazer o traçado da linha, da letra. Eles ainda não entendem que o B+A é BA, apesar de eu já ter ensinado... não entendem. Mas eles têm essa noção: tem que pegar o lápis e fazer ali. Tá errado, apaga. Isso não tinha no começo. E agora eu tenho bem menos aluno que não... que, que ainda tá nessa fase de não entender como fazer o traçado, como agir, do que o contrário (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia 19 de maio de 2022).

Pelo relato da docente, percebemos que uma das grandes dificuldades que os alunos tiveram no início do ano foi em relação ao conhecimento acerca da própria escola e de sua função nela. A Professora Renata, na primeira entrevista, realizada no dia 20/05/2022, assim como a Professora Ana, relata que os discentes não fizeram o “Pré” e explicita como os alunos chegaram no início do ano, ao assumir a turma:

Ah, no início do ano, assim, eles não tiveram “Pré”, devido à pandemia. Assim, eles chegaram agitados, né, alguns choram é, por falta, às vezes, do pai ou da mãe. A gente teve um aluno também que teve depressão, né. É... muitos a gente teve que chamar, conversar no particular... Então, assim, é um trabalho, é uma sementinha, né, que a gente planta todo dia. Alguns vem muito sem limite de casa e a gente vai conversando, chama a atenção, conversa e vai tentando entender o porquê, né, talvez do comportamento daquela criança ser daquele jeito. A maioria das vezes a gente resolve (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 20 de maio de 2022).

Ao falar sobre como os alunos chegaram no início de 2022, a docente centrou suas observações no comportamento das crianças, afirmando que alguns chegaram sem limites, outros choraram pela falta dos pais, o que demandava atenção para entender o comportamento delas. Em relação à aprendizagem dos discentes no início do ano, no primeiro dia de observação na sala da Professora Renata, ela me mostrou o caderno de um aluno. Explicou-me que era uma vitória os discentes estarem escrevendo o nome. Perguntei se eles já sabiam escrever o nome no início do ano e ela disse que não.

Em 2022, quando houve o retorno obrigatório às aulas, em fevereiro, o cenário da pandemia ainda era incerto. Naquele momento, não era possível definir, ainda, se as aulas aconteceriam presencialmente ao longo do ano ou se seria necessário interromper as aulas em razão da pandemia.

Quando iniciei as observações, as professoras e os alunos utilizavam máscaras e o uso do álcool em gel era frequente. As crianças estavam bem habituadas a usarem as máscaras e levavam uma na bolsa para trocarem após o lanche. Nesse período, para evitar o contágio, as crianças não tinham recreio. Nos portões das escolas, a temperatura das crianças era aferida e elas passavam o álcool nas mãos. As mães, os pais ou os responsáveis não entravam na escola. Ao final da aula, as professoras orientavam as crianças a se sentarem do lado de fora da sala e permaneciam com elas até que todas fossem embora. A supervisora ficava no portão, junto a dois funcionários. As mães, os pais ou os responsáveis se organizavam do lado de fora. Ao dizerem o nome da criança à supervisora, ela repetia o nome no microfone e a professora liberava a criança.

No dia 29/03/2022, a prefeitura publicou um decreto flexibilizando o uso da máscara em locais fechados. Contudo, no dia 31/03/2022, o decreto foi alterado, mantendo o uso obrigatório da máscara em locais fechados por alguns profissionais, dentre eles, as/os profissionais das instituições públicas e privadas de ensino. Assim, o uso era flexível para as crianças, mas não para as/os profissionais.

Destaco que, em decorrência do uso da máscara, como as professoras tentavam pronunciar os sons das letras isoladamente, para que os alunos vissem o movimento/articulação da sua boca, em diversos momentos elas se afastavam para o canto da sala e tiravam a máscara. Logo em seguida, colocavam-na de novo.

No dia 05/04/2022, as crianças tiveram o primeiro dia de recreio desde o retorno das aulas. Nesse mesmo dia, enquanto a Professora Renata caminhava pela sala para verificar o caderno dos estudantes, uma criança comentou, entusiasmada, com outro colega, que a pandemia estava acabando. No dia 07/04/2022, foi o primeiro dia em que as crianças esperaram os pais na sala de aula.

Ao longo de 2022, o uso da máscara foi ora flexibilizado, ora tornado obrigatório novamente, dependendo da situação pandêmica. O cuidado com a aferição da temperatura na entrada da escola e com a higienização das mãos com o álcool em gel também seguiu ao longo do ano. A Professora Ana teve Covid-19 em 2022. Apesar dos desafios relacionados à pandemia de Covid-19, as aulas transcorreram presencialmente durante todo o ano de 2022.

Após detalhar os procedimentos ético-metodológicos, apresentar as professoras participantes da pesquisa e dissertar sobre o contexto em que as práticas das duas docentes foram desenvolvidas, perpassando pela caracterização da escola e do público atendido, pela atribuição das turmas às docentes, pela enturmação dos alunos, pelo livro didático utilizado, pelas orientações da Secretaria Municipal de Educação, pela PNA e por informações relacionadas à pandemia, nos próximos capítulos analisaremos as práticas das professoras participantes desta pesquisa.

4 A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES DA PROFESSORA ANA

No capítulo anterior, nós apresentamos dados que possibilitaram conhecer a escola em que a pesquisa foi realizada, o público atendido, o modo como foi realizada a enturmação dos discentes e a atribuição da turma de primeiro ano às docentes, a PNA e algumas orientações institucionais sobre o que deveria ser desenvolvido ao longo do ano de 2022. Além disso, demonstramos algumas características que permitiram conhecer cada uma das professoras participantes desta pesquisa. Esses dados são importantes porque, como discutimos no primeiro capítulo, há uma multiplicidade de fatores que influenciam as práticas docentes.

Neste capítulo, descreveremos e caracterizaremos as práticas docentes em alfabetização desenvolvidas pela Professora Ana ao longo de 2022 a fim de compreender como e com base em que ela orientou as suas práticas. Além disso, procuraremos explicar o porquê de ela desenvolver as práticas de um ou outro modo, verificar os fatores presentes nas decisões que tomou, as dificuldades que enfrentou, o que tomou como suporte para as suas práticas, os saberes que mobilizou e as fontes que buscou no enfrentamento da docência em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental pela primeira vez em sua vida.

Para isso, primeiro caracterizaremos a sala de aula, apresentaremos a quantidade de alunos da turma, as atividades semanais que eram conduzidas por outras/os professoras/es e alguns aspectos mais gerais acerca das práticas da Professora Ana. Em seguida, apresentaremos os conteúdos abordados pela Professora Ana ao longo do ano. Serão descritas e analisadas três aulas nas quais foram abordados conteúdos de língua portuguesa. A opção por descrever e por analisar essas três aulas se deu em razão de que, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, consideramos que seria melhor para o leitor compreender as práticas da Professora Ana por meio da descrição e da análise delas do que por meio da descrição de fatos isolados.

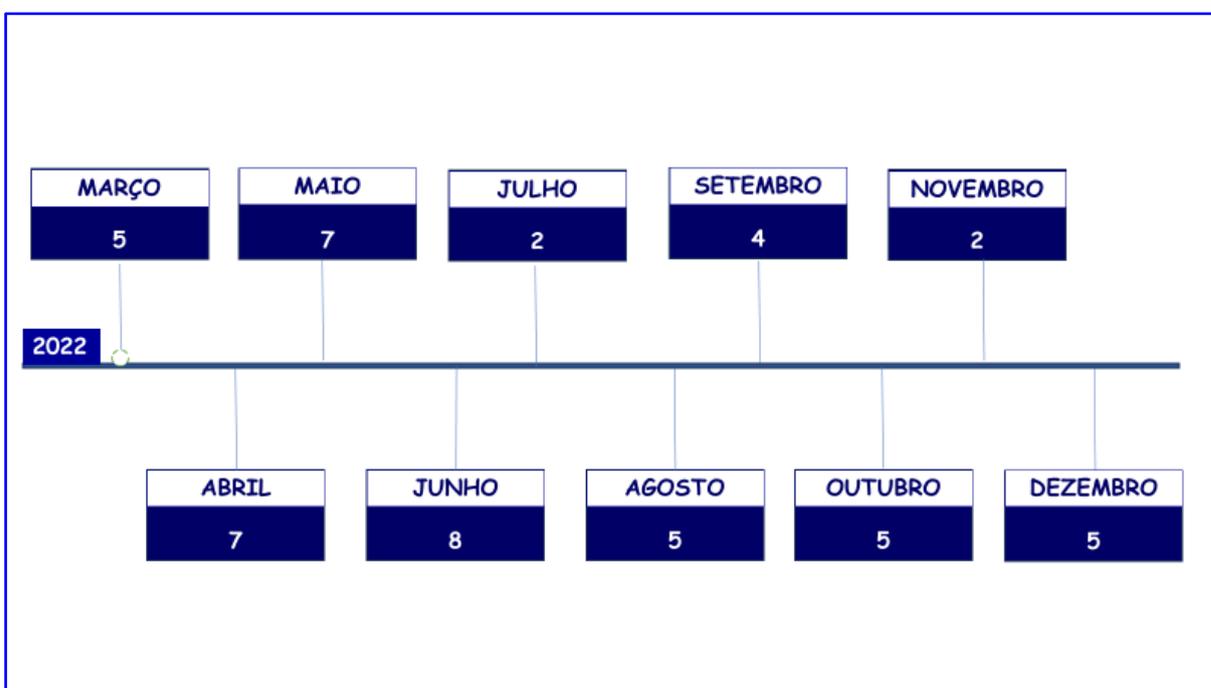
Essas aulas foram escolhidas por serem representativas das práticas da docente. Ou seja, por apresentarem atividades, modos de interagir com os discentes, reflexões acerca do SEA, entre outros, que foram recorrentes nas práticas da Professora Ana ao longo de 2022. Além disso, selecionamos aulas desenvolvidas em diferentes períodos do ano (abril, julho e setembro) a fim de observar as ações da docente no decorrer do ano letivo.

Ressaltamos, no entanto, que escolher três aulas dentre as cinquenta que foram observadas não foi uma tarefa fácil, pois, em razão da diversidade de conteúdos abordados no primeiro ano, gostaríamos de analisar também outras aulas. Entretanto, considerando os limites deste capítulo, optamos por selecionar apenas três. Ao final, faremos algumas reflexões a partir dos dados apresentados.

4.1 A sala de aula da Professora Ana e aspectos gerais sobre as suas práticas

Durante o ano de 2022, como descrito anteriormente, foram observados 50 dias de aula da Professora Ana, entre os meses de março e de dezembro. Como as aulas tinham início às 13 horas e terminavam às 17 horas, os 50 dias de aula observados correspondem a 200 horas-aula. Na Figura 3, podemos verificar a quantidade de dias observados em cada mês, considerando o esquema de observação descrito no capítulo anterior:

Figura 3 - Linha do tempo dos dias observados na turma da Professora Ana

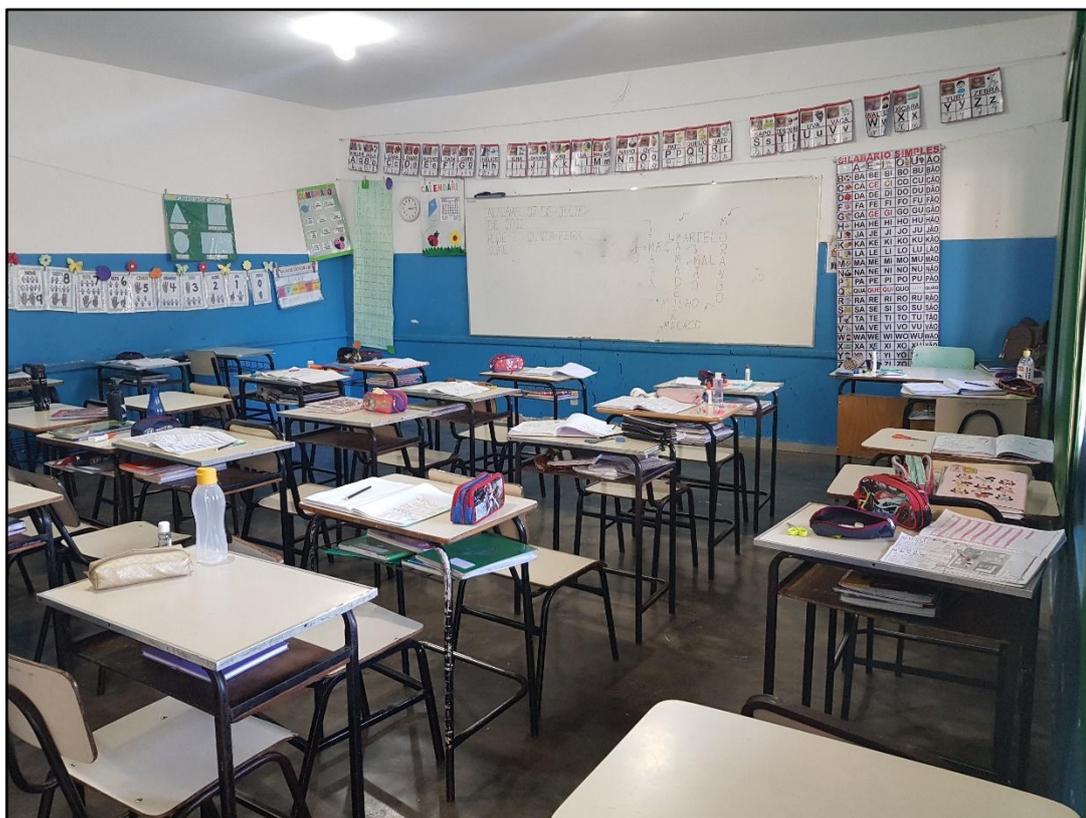


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Professora Ana iniciou o ano com 19 alunos e terminou com 20. Nesse ínterim, uma aluna que havia entrado na turma um pouco depois dos demais foi transferida para outra escola, e duas crianças ingressaram na turma nos últimos meses do ano. Além das atividades realizadas junto à Professora Ana, os discentes participavam de outras atividades no decorrer da semana, com duração de cinquenta minutos cada: a) Projeto de Leitura, na segunda-feira, às 13 horas; b) Educação Física, na terça-feira, às 16:15 horas e na quinta-feira, às 14:30 horas; e c) Biblioteca Escolar, na quarta-feira, às 14:30 horas. Apenas na sexta-feira não havia outras atividades com outras/os professoras/es.

Por meio da foto a seguir (Figura 4), é possível conhecer a sala de aula da Professora Ana:

Figura 4 - Sala de aula da Professora Ana



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora.

Em relação à organização da sala de aula, como se pode ver na imagem, as carteiras ficavam dispostas uma atrás da outra. Os discentes tinham um lugar específico para sentar-se. Essa configuração da sala de aula se manteve praticamente ao longo de todo o ano e foi alterada apenas por ocasião de avaliações ou quando a indisciplina atrapalhava o desempenho de alguma criança.

Em relação ao ambiente, verifiquei, no alto da parede, ao centro, o alfabeto das boquinhas. Do lado esquerdo, notei cartazes com os numerais de 0 a 9, um cartaz com os numerais de 1 a 100, um cartaz com algumas figuras geométricas, um cartaz com os combinados, um outro com o calendário e o cartaz “*Vamos Explorar*”. Na figura a seguir, a partir da ampliação da imagem anterior, é possível observar tais cartazes com mais nitidez:

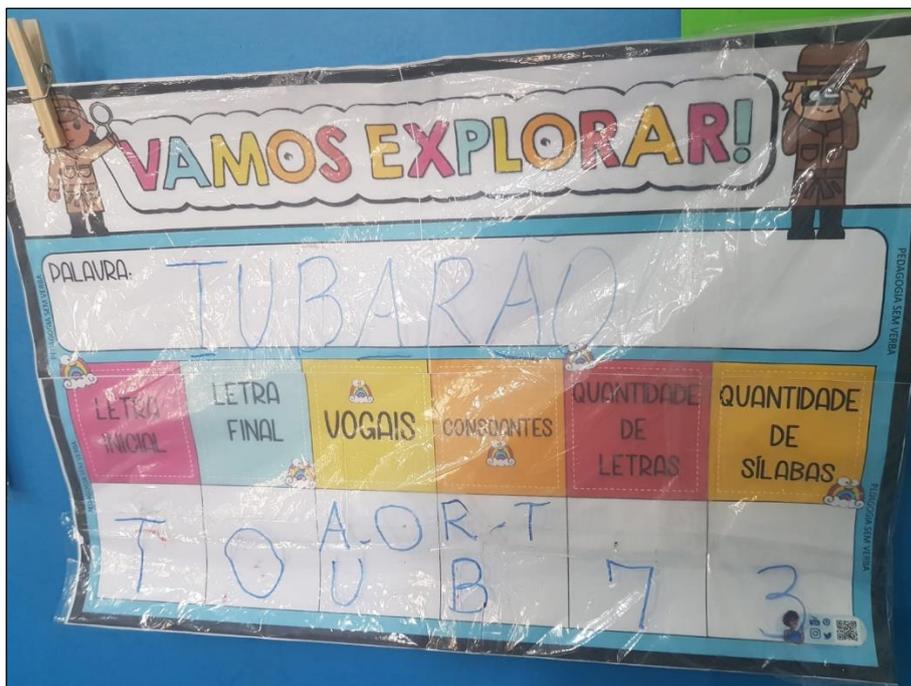
Figura 5 – Cartazes localizados do lado esquerdo da sala da Professora Ana



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora.

Nessa imagem, percebe-se o cartaz “*Vamos Explorar*” após o número 0. Esse cartaz era utilizado pela docente, em geral, quando introduzia a ênfase em uma determinada relação grafema-fonema. Nele, a docente escrevia uma palavra e, logo após, explorava com os discentes a letra inicial, a letra final, as vogais, as consoantes e a quantidade de letras e de sílabas. Como esse cartaz era encapado com um plástico, isso possibilitava que a Professora Ana escrevesse com pincel e apagasse ao trabalhar com outra palavra. Após utilizá-lo, normalmente, a docente o afixava na parede, com a palavra que tinha sido explorada. Na Figura 6, é possível ver o cartaz quando foi trabalhada a palavra TUBARÃO:

Figura 6 – Cartaz Vamos Explorar



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora.

No decorrer da observação, acompanhei a exploração das seguintes palavras no cartaz “*Vamos Explorar*”: PIPA, PIPOCA, TUBARÃO, DOCE, FADA, JACARÉ, XÍCARA. Nesses momentos, a Professora Ana estimulava as crianças a contarem nos dedos a quantidade de sílabas das palavras, a observarem quais eram as vogais e as consoantes, a sílaba inicial, a sílaba final e a sílaba mediana.

Percebi que, em alguns momentos, especialmente nos dias em que utilizava o livro didático, ela analisava no quadro algumas palavras de modo semelhante ao que ela fazia no cartaz “*Vamos Explorar*”. Podemos citar como exemplo a exploração que ela fez da palavra CARACOL, no dia 30 de maio de 2022, quando introduziu a letra C. Essa palavra foi retirada da história em verso “O caracol”, de Mary França e de Eliardo França, apresentada e explorada na unidade 10 do livro didático. Recordemos que, como discutido no capítulo anterior, o cronograma da Secretaria Municipal de Educação foi elaborado a partir da estrutura do livro didático. Na figura a seguir, podemos observar a exploração da palavra mencionada, tal como ela fez:

Figura 7 – Análise da palavra CARACOL

1	2	3	4	5	6	7
C	A	R	A	C	O	L
1		2		3		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do que foi feito pela Professora Ana no quadro.

Tal como na figura, a Professora Ana fez os números utilizando a cor vermelha e escreveu a palavra usando a cor preta no quadro. Os numerais acima da palavra representavam a quantidade de letras, e os numerais abaixo da palavra registravam a quantidade de sílabas. Ao realizar essa atividade, ela explorou com os discentes a quantidade de sílabas, a posição das sílabas na palavra (inicial, mediana e final), a quantidade de letras da palavra, as vogais, as consoantes, a correspondência da letra L em final de sílaba e o som da letra R no início da sílaba interna. Como observamos, os conteúdos abordados nessa atividade são muito semelhantes aos tratados na atividade “*Vamos Explorar*”, o que indica uma apropriação dos procedimentos envolvidos no trabalho com o cartaz nas práticas da docente.

O cartaz “*Vamos Explorar*” foi compartilhado com a Professora Ana pela Professora Débora²⁸. Esta docente cursou parte da graduação em Pedagogia junto à Professora Ana. Durante a observação, foram diversos os momentos em que a Professora Ana comentou que a Professora Débora compartilhou algum material ou alguma ideia com ela. Como exemplo, tem-se o material que a Professora Débora compartilhou com ela, durante a pandemia²⁹, sobre como ensinar a letra cursiva. Quando estava ensinando a letra cursiva aos discentes, e eu perguntei a ela onde havia aprendido a ensinar tal conteúdo daquela maneira, a Professora Ana me respondeu dizendo que, no ano anterior, tanto o seu supervisor quanto a Professora Débora compartilharam com ela um material sobre como ensinar a letra cursiva, mas que achou o material compartilhado pela Professora Débora mais interessante. Essa professora, ao lado de uma outra, era a que, segundo Ana, mais a auxiliava com dicas e com materiais.

Ressaltamos a importância dessas trocas entre os pares. Como esclarece Chartier (2007), o trabalho docente se nutre geralmente da troca de “receitas”. Para a autora, “as receitas que

²⁸ Nome fictício escolhido para utilizarmos quando nos referirmos a essa docente.

²⁹ De acordo com a Professora Ana, quando as aulas foram retomadas presencialmente, no final de 2021, estava no cronograma que elas deveriam trabalhar com a letra cursiva. Contudo, depois, decidiu-se que não precisariam trabalhar com esse tipo de letra naquele ano. Portanto, em 2022, foi a primeira vez em que a Professora Ana ensinou a letra cursiva para uma turma de primeiro ano.

foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas” (Chartier, 2007, p. 186).

Sobre compartilhar sua própria prática, Ana disse que não compartilha as atividades que desenvolve em sala de aula porque não acha que faça algo interessante. O fato de não se considerar criativa foi mencionado, por Ana, diversas vezes ao longo das entrevistas. No dia 11 de agosto de 2022, por exemplo, durante o horário de educação física dos alunos, a Professora Ana me disse que, nos horários de módulo, as docentes têm apresentado atividades que desenvolvem com os alunos e que têm sido demonstradas ideias muito boas e criativas. Ela comentou que a próxima a apresentar seria ela e que estava preocupada, pois não se acha criativa. Ela afirmou que tem trabalhado com jogos em todas as sextas-feiras, mas que são jogos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³⁰; não são jogos elaborados por ela. Vale ressaltar que a apropriação de atividades e de materiais pedagógicos ocorre por um processo de recriação que demanda mobilização de saberes e de conhecimentos inerentes ao fazer docente. Dessa forma, pode ser considerado um ato criativo na construção da prática pedagógica.

Ainda sobre esse aspecto, a Professora Ana disse que gostava de dar aula para o quarto ano, pois não precisava fazer muitos cartazes, enfeites e tal, e que, no primeiro ano, isso seria necessário. Ela complementou dizendo que há alguns jogos que ela poderia fazer, mas que pensava: “– Nossa, isso eu posso fazer com eles no quadro!”. A exploração da palavra CARACOL, que mencionamos anteriormente, parece ser um exemplo de coisas que ela fez no quadro em vez de levar um jogo. Sobre esse aspecto, observam-se as implicações das características pessoais das/os docentes para as suas práticas, tal como discutimos no primeiro capítulo.

Enquanto conversávamos, a supervisora, que é responsável pela organização dos módulos, chegou na sala. A Professora Ana compartilhou a preocupação dela com a apresentação das atividades, dizendo que não era criativa, mas que teria boa vontade e que

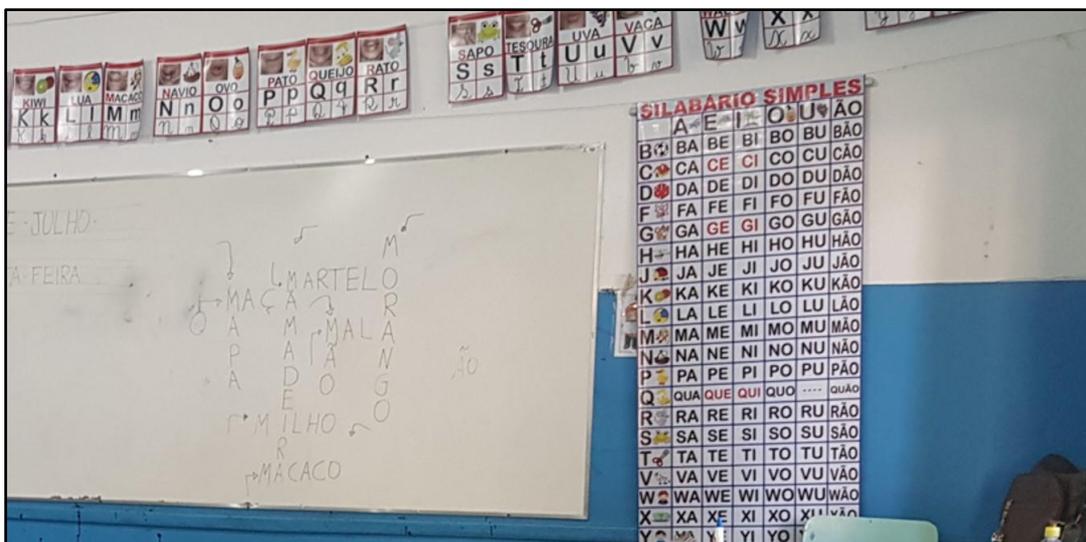
³⁰ O PNAIC foi instituído em 2012 pela Portaria nº 867 e consistia em um pacto por meio do qual o MEC, as secretarias estaduais, distrital e municipais reafirmavam e ampliavam o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade. O PNAIC compreendia quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; e gestão, controle e mobilização social. Conforme Xavier e Bartholo (2019), o PNAIC é considerado o maior programa de formação desenvolvido pelo MEC, com participação de 313.599 professores em 2013, 311.916 em 2014, 302.057 em 2015, 248.919 em 2016 e 190.000 em 2017, com investimento de mais de dois bilhões e 300 milhões de reais em cinco anos do programa. Mesmo depois de 10 anos de implementação do programa, como podemos observar no relato da professora Ana, os jogos ainda são utilizados. Além deles, os livros literários entregues às escolas na época do programa também estão disponíveis para leitura e para empréstimo na Biblioteca Escolar. Ressaltamos que a Professora Ana não participou do referido programa.

aproveitaria as ideias das/dos colegas que eram boas. A supervisora disse que ela poderia apresentar um jogo que ela ainda não tinha realizado na turma ou algum jogo do PNAIC. A supervisora disse ainda que essa atividade do módulo era direcionada às/aos professoras/es iniciantes, uma vez que, no ano seguinte, poderia assumir como supervisor uma pessoa sem experiência. Caso isso ocorresse, as/os professoras/es já estariam preparadas/os.

Além do cartaz “*Vamos Explorar*”, compartilhado pela professora Débora, os cartazes dos combinados e do calendário, que visualizamos na imagem anterior, foram emprestados por uma outra docente que já trabalhou com turmas de primeiro ano, o que parece confirmar que as trocas entre os pares são fundamentais no desenvolvimento da docência quando as/os professoras/es trabalham com turmas de primeiro ano pela primeira vez.

Do lado direito da imagem, é possível ver o silabário e o cartaz do “*Quantos somos*”, por meio do qual a professora registrava a quantidade de meninos e de meninas presentes na aula. Ao tirarmos a foto, esse cartaz ficou parcialmente encoberto pelo silabário. Isso ocorreu porque, em geral, ao ler os grupos silábicos no silabário, a docente aproximava esse último do quadro, o que fazia com que, por alguns instantes, ele encobrisse o cartaz “*Quantos somos*”. Tal como o cartaz “*Vamos Explorar*”, esse cartaz era encapado com um plástico, o que permitia à Professora Ana escrever com pincel e apagar a quantidade de meninos e de meninas presentes na sala, que ela registrava diariamente. Na figura a seguir, observamos, por meio da ampliação da imagem, os cartazes expostos do lado direito da sala:

Figura 8 - Cartazes localizados do lado direito da sala da Professora Ana



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora.

Notamos que os cartazes expostos nas paredes, em geral, eram relacionados à rotina de sala de aula. Ao longo do ano, foram pouquíssimas as vezes em que outro cartaz foi exposto. Em relação às atividades de rotina, esclareço que a Professora Ana geralmente iniciava as aulas da seguinte forma: leitura do alfabeto, dos números, dos combinados, das formas geométricas, do calendário (qual o mês, o dia do mês, o dia da semana e o ano) e o “*Quantos somos*”. Ao longo do ano, essas atividades de rotina foram ampliadas de modo que, ao explorar o calendário, ela fazia questões como: Se hoje é quarta, que dia foi ontem? Que dia será amanhã? Se hoje é dia 10, que dia foi ontem? Que dia será amanhã? Ao fazer o “*Quantos somos*”, fazia questões como: Se temos 8 meninos e 9 meninas, quantos alunos temos no total? A partir do final do primeiro semestre e do início do segundo, a leitura do alfabeto foi sendo substituída pela leitura do silabário.

Ao conversar com a Professora Ana, na terceira entrevista, sobre o que desenvolveu com os alunos e se havia alguma coisa que tinha alterado em sua prática, ela comentou sobre a leitura do alfabeto, que ela tinha deixado de fazer, como podemos observar no excerto a seguir:

Então, algumas coisas eu deixei de dar, por exemplo, o alfabeto. Ler o alfabeto todos os dias, que eu fazia na rotina. Eu lia o alfabeto todos os dias. Eu parei porque todos já sabem a letra. Tem um aluno ou outro que, às vezes, confunde e tem aqueles alunos que eu estou percebendo que não... aquele aluno que não sabe, que é dois, no caso, não sabe algumas letras, a leitura não tá funcionando porque é muito disperso e eu fico reparando exatamente nesse aluno. Quando eu estou lendo, ele não está prestando atenção em mim. Ele está brincando, ele está... então, essa metodologia não está funcionando. Então, eu sou muito... eu preciso muito de tempo. O tempo é precioso!

Então, eu vou ficar perdendo tempo lendo o alfabeto por causa de um aluno que não sabe e esse aluno não tá... não tá acrescentando em nada, então eu tenho que tentar outros métodos, que é... o método é o reforço na segunda-feira. (Entrevista realizada com a Professora Ana, no dia 08 de setembro de 2022).

No excerto acima, ao que parece, a docente observava e acompanhava de perto o desenvolvimento dos discentes e isso era um dos critérios considerados por ela na tomada de decisões. Rockwell (2018) nos ajuda a entender esse aspecto ao afirmar que os estudantes influenciam as mudanças ou as continuidades nas práticas escolares quando, por exemplo, fazem com que as/os professoras/es modifiquem as disposições institucionais ou adequem suas classes aos conhecimentos que elas/eles adquiriram em outros âmbitos. Além disso, a autora destaca que as/os docentes alteram o que se encontra nos livros a partir da influência dos próprios alunos.

No excerto anterior, a Professora Ana ressalta a questão do tempo, que, como o leitor verá ao longo deste capítulo, foi mencionada recorrentemente por ela. O “reforço” recebido pelo aluno, mencionado pela Professora Ana, era realizado pela monitora do “Tempo de Aprender”, que ficava em sala de aula nas segundas-feiras. A Professora Ana elaborava algumas atividades para ela desenvolver com os alunos que apresentavam mais dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação ao comportamento dos alunos, percebemos que Ana possuía algumas estratégias que a ajudavam a manter a disciplina em sala como, por exemplo, a organização dos discentes para irem ao banheiro e a escolha do ajudante do dia. No início da observação, a docente seguia a ordem em que os discentes estavam assentados para deixá-los ir ao banheiro. Como as aulas se iniciavam às 13 horas, por volta das 14, por ordem de fila, a docente deixava todos os discentes irem ao banheiro. Essa estratégia evitava que eles ficassem pedindo o tempo todo para usar o lavabo. Um tempo depois, quando os estudantes já estavam adaptados, a Professora Ana deixou essa estratégia de lado, e as crianças passaram a pedir para ir ao banheiro apenas quando sentiam vontade.

Em relação ao ajudante do dia, esse era escolhido por ordem alfabética. Nos momentos em que a professora solicitava a ajuda do ajudante, ele só poderia auxiliá-la se tivesse concluído suas atividades. A escolha do ajudante do dia evitava, por exemplo, que todos os discentes ficassem pedindo para ajudar a professora a entregar as atividades ou os livros didáticos, além de possibilitar o trabalho com a ordem alfabética.

Embora a Professora Ana ainda estivesse no início da docência, ela já havia lecionado presencialmente para outras turmas, conforme descrevemos no capítulo anterior. Esse fato pode

ter contribuído para que ela conseguisse gerenciar a classe com menos dificuldade e para criar as estratégias que mencionamos nos parágrafos anteriores. Nessa perspectiva, Moura (2016) afirma que, embora cada turma seja única, a/o docente com mais tempo de carreira dispõe de “macetes” que permitem a ela/ele lidar com algumas questões, como a indisciplina, de maneira mais objetiva e centrada.

Não obstante, em consonância com o que foi discutido no parágrafo anterior, ressaltamos que, como não acompanhei os primeiros dias de aula da Professora Ana, que são fundamentais para estabelecer os “combinados”, não posso afirmar que esse resultado é fruto apenas das ações da professora, uma vez que, como em 2022 a enturmação seguiu critérios diferentes dos habituais, em razão da pandemia de Covid-19, pode ser que, em sua turma, tenha ficado um número maior de alunos considerados “mais calmos”.

Quanto ao planejamento das aulas, a Professora Ana explicou que os planos de aula eram feitos quinzenalmente, que não eram feitos em conjunto, mas que algumas docentes compartilhavam algumas atividades – como no caso da Professora Débora que sempre compartilhava atividades com ela. Em relação à avaliação, a docente aplicava as avaliações diagnósticas, encaminhadas pela Secretaria de Educação; avaliações concernentes ao Programa Tempo de Aprender; avaliações bimestrais, elaboradas pelas professoras e pela supervisora, além de uma outra avaliação ao longo do bimestre.

Ressalto que, após as avaliações aplicadas, sempre que possível, a docente retomava as questões nas quais havia um número menor de acertos. Dois exemplos dessa atitude poderão ser verificados na terceira aula descrita, quando ela retomou uma atividade de colocar nomes de pessoas em ordem alfabética e a escrita do nome da escola.

Além das avaliações mencionadas, a docente demonstrou conhecer muito bem os alunos, sabendo o que cada um já conseguia fazer sem ajuda, as dificuldades que enfrentavam e a quais crianças ela deveria dedicar mais atenção. Cito, como exemplo desse conhecimento individual acerca do desempenho dos alunos, um diálogo que ela teve com os discentes ao explicar o motivo pelo qual dois alunos não estavam mais marcando/pintando as linhas para escrever. Ela afirmou que observava a forma como cada um escrevia e que, quando ela percebia que a criança estava escrevendo “certinho” nas linhas, falava para a criança deixar de marcar as linhas. A Professora Ana salientou que isso seria um processo individual.

Na próxima seção, descreveremos e caracterizaremos o que a docente fez ao longo do ano, discorrendo sobre as atividades desenvolvidas nos primeiros dias de aula, antes do início da observação; sobre os conteúdos trabalhados nas aulas observadas; e sobre a descrição de três aulas, no que se refere aos conteúdos de língua portuguesa nelas abordados, a fim de

compreender como e com base em que a Professora Ana orientou suas práticas em alfabetização.

4.2 O que a Professora Ana fez?

Nesta seção, descreveremos e caracterizaremos o que a Professora Ana fez ao longo de 2022, ao assumir a turma de primeiro ano do ensino fundamental pela primeira vez. Para isso, ao levar em consideração que a observação começou um mês após o início das aulas e que esses primeiros dias de aula são fundamentais para estabelecer os contratos didáticos e conhecer o nível de desenvolvimento dos discentes a fim de planejar as próximas ações, apresentaremos, primeiro, o que ela disse ter trabalhado nesse período. Em um segundo momento, apresentaremos um quadro com os conteúdos trabalhados pela docente durante as aulas que observei. Depois, apresentaremos três aulas com os conteúdos de língua portuguesa nelas abordados.

A primeira aula a ser descrita foi desenvolvida em 11 de abril de 2022, segunda-feira, dia em que a professora introduziu o trabalho com a correspondência do fonema /d/ com a letra D. A segunda aula foi realizada no dia 7 de julho de 2022, quinta-feira, em que a docente trabalhou com um *Cruza-M* e com fichas de leitura das letras L e M. A terceira aula foi desenvolvida em 5 de setembro de 2022, segunda-feira, em que a Professora Ana introduziu o trabalho com a letra X.

A primeira e a terceira aula descritas, neste capítulo, foram selecionadas porque demonstram o modo como a docente introduziu uma correspondência grafema/fonema específica na maior parte das aulas observadas, considerando que esse é um componente predominante nas práticas de alfabetização da Professora Ana. A segunda aula foi escolhida por permitir uma análise das intervenções que caracterizaram a ação pedagógica da docente junto aos discentes nas reflexões acerca do SEA, uma vez que reflexões semelhantes às que ela fez na atividade realizada nesta aula foram observadas em vários outros momentos.

4.2.1 Os primeiros dias de aula

Ao iniciar a observação, perguntei à docente o que ela havia trabalhado nos primeiros dias de aula. Essa questão também foi abordada na primeira entrevista, realizada em 19 de maio

de 2022. Vejamos o excerto da primeira entrevista em que ela explica o que desenvolveu nos primeiros dias:

Professora Ana: As primeiras coisas que eu fiz foi... é... você fala de conteúdo mesmo?

Pesquisadora: Sim, de conteúdo!

Professora Ana: Porque primeiro tem a sema..., os dias de adaptação, que a gente faz brincadeira, tal, explica como que funciona a escola... e aí depois vem, veio...veio a parte de... dessas noções de espaçamento, de fazer margem, de traçar, de pegar, o uso da régua, o uso do lápis, que a gente fazia em folha separada. Tem até aí no saquinho tudo, que eu entrego na reunião de pais. Aí a gente fazia em folha sulfite, para eles terem essa noção, e leitura de... do... como é que chama isso mesmo? É... Não sei o que alfabetizador. É...

Pesquisadora: Ambiente?

Professora Ana: Ambiente. Obrigada! Ambiente alfabetizador! Isso aí desde o primeiro dia eu faço todos os dias. A gente acha que não dá resultado porque tem aluno que até hoje não sabe a letra do alfabeto, né? ...mas se, não sei se você viu, aquele dia o (mencionou o nome de um aluno com necessidades educacionais especiais) estava lendo os números (fala entusiasmada). Ah, não sei se você estava aqui! O aluno (mencionou o nome dele novamente), que nem fala direito, estava ali falando “zero, um, dois, três”... aí que a gente percebe que dá resultado! Mas, as primeiras coisas foram isso. Primeiro é... atividade lúdica para conhecimento: conhecer a escola e entender a escola. Depois, foi pro... pra folha sulfite, fazia a margem para ter noção de espaço. E depois foi pra folha com linha.

Pesquisadora: E como que você planejou essas primeiras aulas pra essas noções do espaçamento e tal? Como que você planejou?

Professora Ana: Ah, isso foi a... a supervisora que passava para a gente, né? Falava assim: “Oh, começa na folha e tal”. Então, o que que eu fazia? Lia um livro. Li... li... no começo eu lia bem mais que agora (risos)! Lia um livro, colocava um livro pra leitura, discutia sobre ele. Aí depois falava: “- Agora vocês vão fazer a margem.” Aí... é... é... fazia... fazia a margem, escrevia no quadro pra ver como que... eu sabia que não ia sair, mas só pra ver eles fazendo a prática. Aí passava o traço, escrevia o título e desenhava. Então, assim, o meu planejamento era esse. Eu pegava geralmente um livro pra eles, pra contextualizar ali alguma coisa e depois eles passavam esse... isso... isso que eles leram pra folha, mas de forma em desenho e... assim... (Entrevista realizada com a Professora Ana, no dia 19 de maio de 2022).

Pelo excerto acima, é possível perceber que as primeiras atividades trabalhadas pela docente, além da adaptação à escola, relacionaram-se às noções de espaçamento. Ela explicou que o exercício de pegar o lápis e a régua, ensinar o traçado e fazer a margem foram realizados em uma folha sulfite avulsa, conforme orientação da supervisora. Segundo Ana, para contextualizar a atividade, ela lia um livro e pedia para registrarem o título e desenharem a história.

Ao trabalhar com essas noções de espaçamento, a docente abordou um dos aspectos convencionais do SEA. Esses aspectos se referem ao fato de que, nas línguas com alfabeto latino, escrevemos, em geral, de cima para baixo, da esquerda para a direita, deixando espaço entre as palavras e usando letras que foram escolhidas ao longo da história para representar determinados sons (Morais, 2012).

No início da observação, a Professora Ana trabalhou com a ordem alfabética. Verifiquei que ela e os discentes, ao escreverem no quadro e no caderno, faziam o número 1, na primeira linha, o número 2, na segunda linha, e a letra X, na terceira linha, respectivamente. As crianças fizeram essa marcação em toda a folha, além de assinalar as margens com a régua. Os discentes escreveram com letra de imprensa maiúscula entre as linhas marcadas com os números 1 e 2, da seguinte forma:

Quadro 6 - Marcação de linhas para escrever



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados.

Assim, nota-se que os alunos já tinham avançado na aprendizagem do uso do caderno no que se refere à marcação das linhas e da margem. Ao longo do ano, essas noções de espaçamento foram retomadas pela docente em outros contextos quando precisava, por exemplo, orientar a colar alguma atividade feita em uma folha xerocopiada; mostrar onde era para escrever após a folha colada; virar a folha para continuar copiando algo ou explicar que não se deve voltar e escrever em folhas já utilizadas, mas deve-se sempre continuar em frente, nas folhas seguintes. Esses aspectos parecem simples a adultos alfabetizados, mas necessitam de um grande esforço por parte dos discentes em sua apropriação.

No excerto apresentado anteriormente, a docente, ao descrever o trabalho desenvolvido nos primeiros dias, comentou que no início lia bem mais para a turma. De fato, ao longo do ano, foram poucas as vezes em que presenciei a Professora Ana lendo para as crianças. Quanto a esse aspecto, Moraes (2019) esclarece que nada justifica adiar o contato com o mundo dos textos reais. Também Monteiro (2010; 2019) esclarece sobre a importância do trabalho com a leitura e a escrita de textos. Para a autora, “O trabalho com os textos é imprescindível no processo de alfabetização. Sem abordá-los, a aprendizagem das crianças pode se voltar apenas para o aspecto mecânico do processo de leitura e escrita.” (Monteiro, 2010, p. 26). O

envolvimento das crianças em atividades de leitura e de escrita de textos, no plano pedagógico da alfabetização, contribui para que as crianças descubram o sentido do que estão aprendendo, desenvolvendo capacidades para apreciar um texto escrito. A autora destaca ainda que, no paradigma pedagógico de alfabetização “adotado no país, e reconhecido internacionalmente, há pelo menos duas décadas, tem-se tratado a aprendizagem da língua escrita a partir da compreensão de dois processos distintos, mas indissociáveis: a alfabetização e o letramento” (Monteiro, 2019, p. 39).

Em relação aos conteúdos abordados, listo, no quadro a seguir, aqueles que foram trabalhados nas aulas observadas:

Quadro 7 - Conteúdos trabalhados pela professora Ana

CONTEÚDOS TRABALHADOS PELA PROFESSORA ANA NOS DIAS OBSERVADOS		
MARÇO		
Dias observados	Conteúdos trabalhados	Recursos didáticos
15, 23, 24, 28 e 29	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto (durante a rotina, fala o nome das letras e as crianças repetem); - Traçado das letras (folha impressa que orienta a direção do traçado); - Ordem alfabética; - Vogais; - Encontros vocálicos; - Grupo silábico da letra B; - Consciência fonêmica; - Consciência lexical; - Consciência silábica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto afixado na parede; - Folhas xerocopiadas; - Quadro branco e pincel; - Cola.
ABRIL		
07, 08, 11, 12, 20, 25, 26	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto (durante a rotina, fala o nome das letras e as crianças repetem); - Grupo silábico da letra P; - Uso do caderno (orientação e espaçamento); 	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto afixado na parede; - Folhas xerocopiadas; - Quadro branco e pincel; - Cartaz <i>Vamos Explorar</i>; - Sulfitão para escrever o Banco de Palavras;

	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo silábico da letra D; - Recorte e colagem de atividades xerocopiadas; - Grupo silábico da letra T; - Consciência fonêmica; - Consciência lexical; - Consciência silábica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Silabário; - Folha sulfite; - Fita crepe; - Livro didático de Língua Portuguesa; - Cola.
MAIO		
04, 05, 09, 10, 17, 19, 30	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto; - Vogais; - Consoantes; - Uso do til; - Grupos silábicos das letras B, P, D, T (retomada); - Uso do caderno (orientação e espaçamento); - Recorte e colagem de atividades xerocopiadas; - Trava-línguas; - Poema; - Grupo silábico da letra F; - Grupo silábico da letra C; - Consciência fonêmica; - Consciência lexical; - Consciência silábica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto afixado na parede; - Folhas xerocopiadas; - Quadro branco e pincel; - Cartaz <i>Vamos Explorar</i>; - Silabário; - Livro didático de Língua Portuguesa; - Cola.
JUNHO		
08, 09, 13, 14, 22, 23, 27, 29	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto; - Cantiga popular; - Grupo silábico da letra G; - Grupo silábico da letra J; - Recorte e colagem de atividades xerocopiadas; - Fábulas; - Grupo silábico da letra M; - Uso do caderno (orientação e espaçamento); - Consciência fonêmica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro didático de Língua Portuguesa; - Alfabeto afixado na parede; - Silabário; - Folhas xerocopiadas; - Cartaz <i>Vamos Explorar</i>; - Quadro branco e pincel.

	- Consciência lexical; - Consciência silábica.	
JULHO		
06, 07	- Grupo silábico da letra M; - Consciência fonêmica; - Consciência lexical; - Consciência silábica.	- Revistas para recorte; - Sulfitão; - Silabário; - Folhas xerocopiadas.
AGOSTO		
08, 09, 10, 11, 12	- Grupo silábico da letra N; - Convite; - Consciência fonêmica; - Consciência lexical; - Consciência silábica; - Frases.	- Silabário; - Livro didático de Língua Portuguesa; - Quadro branco e pincel; - Folhas xerocopiadas.
SETEMBRO		
05, 06, 08, 09	- Grupo silábico da letra X; - Letra minúscula de imprensa; - Consciência fonêmica; - Consciência lexical; - Consciência silábica; - Frases.	- Folhas xerocopiadas; - Quadro branco e pincel; - Silabário; - Cartaz <i>Vamos Explorar</i> .
OUTUBRO		
03, 04, 05, 06, 07	- Frases; - Uso do caderno (orientação e espaçamento); - Letra cursiva; - Consciência fonêmica; - Consciência lexical; - Consciência silábica.	- Silabário; - Folhas xerocopiadas; - Quadro branco e pincel.
NOVEMBRO		
21, 23	- Frases; - LH, NH, CH, AM, AN, Ã, ÕES, ãES, ÇA, GUA, GUE, GUI; - Consciência fonêmica; - Consciência lexical; - Consciência silábica.	- Silabário; - Quadro branco e pincel; - Folhas xerocopiadas.
DEZEMBRO		

01, 02, 06, 07, 08	<ul style="list-style-type: none"> - LH, NH, CH, AM, AN, Ã, ÕES, ãES, çA, GUA, GUE, GUI, CE, CI; - Frases; - Consciência fonêmica; - Consciência lexical; - Consciência silábica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Silabário; - Quadro branco e pincel.
--------------------	--	---

Os conteúdos listados no quadro acima estão em conformidade com a segunda coluna do cronograma apresentado no capítulo anterior, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, na qual estão listadas as letras cuja relação grafema-fonema deveria ser enfatizada a cada semana. Na próxima seção, como informado, apresentaremos a descrição de três aulas no que se refere aos conteúdos de língua portuguesa nelas abordados. A partir da análise das aulas descritas, notaremos os vários conteúdos abordados pela docente no transcorrer do ano acerca da alfabetização/faceta linguística, a saber: o conhecimento das letras, a relação grafema/fonema e a consciência fonológica.

4.2.2 Introdução da letra D

A ênfase em uma determinada relação grafema/fonema, a partir de uma letra específica, que deveria ser introduzida a cada semana, conforme o cronograma da Secretaria de Educação apresentado no capítulo anterior, orientou as práticas da Professora Ana ao longo do ano. Nas segundas-feiras, ela introduzia a relação grafema/fonema e a sistematizava no decorrer da semana. No dia 11 de abril de 2022, segunda-feira, a Professora Ana introduziu a exploração da letra D após ter enfatizado a correspondência das letras B e P nas semanas anteriores.

Como nas segundas-feiras havia o Projeto de Leitura no início da aula, com outro docente, a Professora Ana, muitas vezes, pulava as atividades de rotina ou realizava apenas parte delas. Ao que tudo indica, ela pulava essas atividades em razão do tempo. No dia 08 de agosto de 2022, por exemplo, em que ela introduziu a relação grafema-fonema da letra N, ela disse às crianças que, como a história daquele dia havia demorado um pouco e eles aprenderiam sílabas novas, precisavam “correr”.

Durante o lanche, comentei com a Professora Ana que os alunos tinham gostado da história contada pelo professor. Ela concordou e disse que ela também deveria ler para os alunos todos os dias, mas que, por enquanto, não conseguia. Ela disse que logo as crianças fariam as

coisas com mais agilidade e, então, conseguiria ler para eles. Dessa maneira, a Professora Ana, retoricamente, sabia sobre a importância de ler para os discentes, mas o tempo parecia ser um empecilho, uma vez que as crianças demoravam para realizar as atividades. Esse relato da docente indica também que, primeiro, ela realizava as atividades de escrita que, normalmente, são as mais reconhecidas institucionalmente, e que deixava para fazer a leitura apenas se “sobrasse” tempo.

A Professora Ana pediu às crianças para pegarem o caderno de língua portuguesa. Em seguida, ela passou o cabeçalho no quadro para os estudantes que não o tinham feito em casa. A escrita do cabeçalho é uma atividade tipicamente escolar. Ramalho (2019), por exemplo, relata em sua pesquisa que a cópia do cabeçalho estava entre as atividades de rotina da professora participante. Bortolazzo (2019) afirma que a professora participante de sua pesquisa também escrevia o cabeçalho e que, segundo ela, a escrita diária dele era uma orientação da coordenação da escola.

Na sala da docente, o cabeçalho era escrito sempre nos cadernos antes de iniciar alguma atividade. Assim, nos dias em que ela trabalhava com três cadernos (matemática, língua portuguesa e conhecimentos gerais), por exemplo, ele era escrito três vezes. Como a docente sempre se queixava do pouco tempo para desenvolver as atividades, haja vista que as crianças demoravam um tempo considerável para copiar/realizar as tarefas diárias, ela pedia aos alunos para escreverem o “cabeçalho completo” no caderno de língua portuguesa em casa. Em relação ao tempo gasto para a escrita do cabeçalho, Moura (2016), por exemplo, relata em sua pesquisa que, na sala de uma das professoras investigadas, no período de duas horas, os discentes não faziam mais nada a não ser copiar o cabeçalho e ouvir a história do dia.

O tal “cabeçalho completo” consistia na escrita do local, da data, do dia, do mês e do ano; do nome completo; do nome da professora; do nome da escola; da turma e da data de nascimento. Na sala de aula, para escrever o cabeçalho nos outros cadernos, Ana passava no quadro o “cabeçalho simples”, que consistia apenas na escrita do local, da data, do dia, do mês, do ano e do nome completo do discente. No início do ano, nem todas as crianças escreviam o cabeçalho no caderno de língua portuguesa em casa. Para essas crianças, a docente escrevia também o cabeçalho simples no quadro para elas copiarem em seus cadernos. Aos poucos, ela cobrou mais enfaticamente a escrita do cabeçalho em casa e, com isso, não foi necessário escrevê-lo novamente no quadro quando trabalhou com o caderno de língua portuguesa.

Ao abordar a questão do cabeçalho na quarta entrevista, a Professora Ana defendeu a necessidade de trabalhar com ele, pois isso era uma regra para as professoras, haja vista que, segundo ela, os discentes precisavam aprender o nome da escola, o nome da professora e da

turma. A Professora Ana explicou ainda que, como no início do ano as crianças escreviam um pouco mais devagar, às vezes, dedicava-se uma aula inteira apenas para escrever o cabeçalho. Assim, ela começou a pedir às crianças para escrever o cabeçalho em casa, no caderno de língua portuguesa. Observemos o relato da docente:

Então, a es... é... a... isso aí vem como regra pra gente, né? Tem que pedir. Por quê? Porque eles têm que sair sabendo o nome da escola. Tem que saber o nome da professora, o nome da turma... Tem muitos alunos que não sabem até hoje (risos). Ficou o ano inteirinho escrevendo e não sabe escrever! E a data de nascimento e o nome completo. No começo do ano, o nome completo é um dilema, né? ...que muitos demoram pra aprender o nome completo. Aí, você vai vendo que, no final do ano, já... todos já sabem o nome completo. Por quê? De tanto escrever! Todo dia. É... é meio que decoreba? É, porque muitos não sabe ler. Por exemplo, vai escrever ali: “Oh! CARVALHO!” Se, sobrenome CARVALHO, se tirar o CARVALHO do nome dele ele não sabe ler CARVALHO, mas ele sabe escrever o nome dele. Por que? Porque ele decorou de tanto fazer, mas... é... deco... é... decorar o nome... decorar é ruim! Mas, decorar o nome não é ruim, porque precisa saber e vai esperar ele saber todas as sílabas para saber o nome completo? Então, o cabeçalho é importante por causa disso, que eu penso, mais por causa do nome completo e a data de nascimento. Aí, depois é... tem importância saber o nome da escola, tudo, mas eu acho que o mais importante é isso: nome e a data de nascimento.

Pesquisadora: E, às vezes, você pede para fazer, pra eles fazerem em casa, né?

Professora Ana: Eu peço todo dia, a tarefa!

Pesquisadora: Então... é pra ganhar tempo?

Professora Ana: É pra ganhar tempo! Porque aí eu não tenho que fazer isso aqui... porque eles demoram muito! Aí, se eu te... se eu tenho que fazer todo dia, eu não dou aula. No começo do ano, tinha aula que era só o cabeçalho! A aula inteirinha para fazer o cabeçalho! Então, se eu for trabalhar o cabeçalho na sala, eu não dou aula! E tem muita coisa para passar! Não dá tempo para ficar perdendo com cabeçalho! Então, eu peço de tarefa. E aí quem não faz, faz só a data e fica por isso mesmo. (Entrevista realizada com a Professora Ana, em 01 de dezembro de 2022).

No excerto acima, a Professora Ana relatou que a solicitação para que as crianças escrevessem o “cabeçalho completo” no caderno de língua portuguesa era, de fato, para ganhar tempo em sala de aula. Ela não deixa de cobrar a escrita do cabeçalho; como ela disse, essa era “uma regra”. Entretanto, ela criou a estratégia de pedir para que as crianças escrevessem o cabeçalho em casa, com o intuito de gerenciar melhor o tempo de que dispunha em sala de aula.

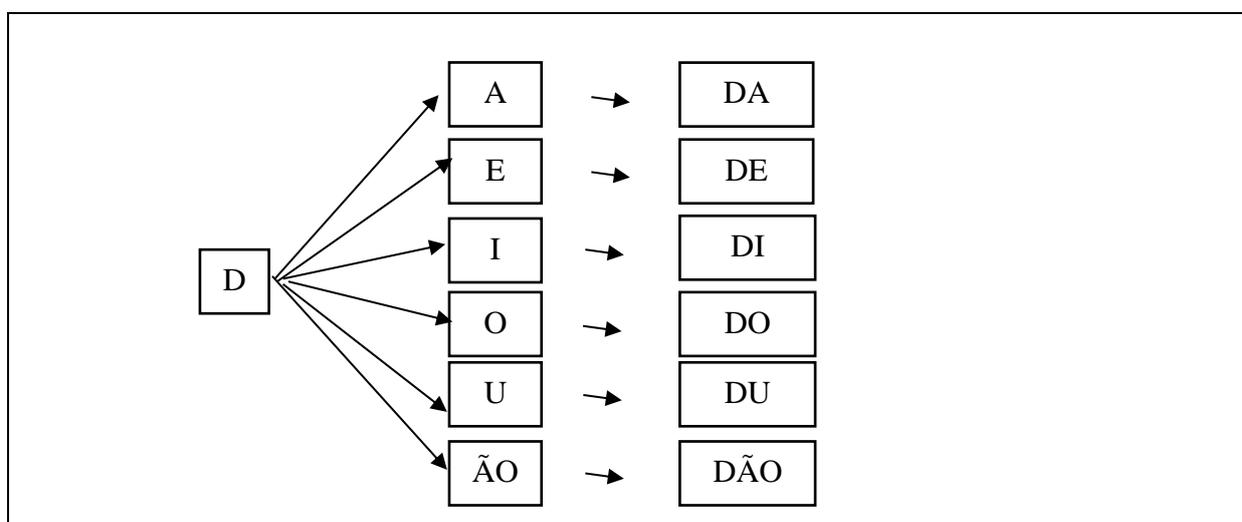
A docente afirmou também, no excerto anterior, que as crianças precisam aprender a escrever o nome da turma e o nome da professora e que algumas escreveram o ano todo, mas ainda não sabem. Ou seja, ela percebeu que a atividade não foi tão efetiva, mas, mesmo assim, continuou pedindo aos alunos para fazerem a atividade. Lembre-se: as crianças estavam aprendendo a língua escrita. Nesse processo, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças passam por diferentes etapas. Assim, ao compreenderem o princípio alfabético e começarem a se apropriar da ortografia, as crianças possivelmente saberiam a escrita do nome da docente e

da escola, ainda que não tivessem escrito diariamente o cabeçalho. Convém ressaltar, no entanto, que, como ela explicou, a escrita do cabeçalho era “uma regra”.

Após escrever o cabeçalho no quadro, a docente recordou o grupo silábico das letras B e P. Para isso, escreveu tais letras no quadro. Essa ação de retomar os conteúdos trabalhados anteriormente ao iniciar um novo conteúdo ou de realizar uma nova atividade era bastante frequente nas práticas da Professora Ana. Além disso, nesses momentos, ela habitualmente solicitava a atenção dos alunos, pedindo para guardarem os objetos ou deixarem-nos sobre a mesa a fim de olharem para ela, especialmente quando ela queria que eles percebessem uma determinada relação fonema-grafema.

Logo após recordar o grupo silábico das letras B e P, a Professora Ana fez o esquema a seguir, sem preencher a última coluna:

Quadro 8 – Introdução da letra D



Fonte: Elaborado pela autora.

Depois de fazer o esquema no quadro, a Professora Ana preencheu a última coluna com a ajuda dos discentes. Para isso, perguntou: “- ‘D+A’ é igual a?”. Algumas crianças responderam: “- ‘DA’”. Ela, então, escreveu a sílaba DA como resultado da junção de “D+A”. Ela fez isso com cada uma das sílabas do grupo silábico da letra D. Ao juntar as letras “D” e “E”, explicou que o DE era uma sílaba e também o nome da letra. Ela explicou também que o DE pode ter som de “DÉ”. Em DI, ela esclareceu que pronunciamos “DJI” e não “DI”, uma vez

que estamos no Sul de Minas Gerais e que esta é uma questão de regionalismo. Ao unir as letras D e O, ela explicou que o DO também pode ter som de “DÓ”.

Em relação à sílaba DI, que a docente explicou que podia ser pronunciada de maneiras diferentes, dependendo da região do país, Morais (2019) esclarece que somente quando a substituição de um segmento sonoro mínimo faz com que surja uma palavra com um significado diferente é que se pode considerar que tal segmento sonoro consiste em um fonema em uma determinada língua. Para explicar essa questão, o autor cita como exemplo a pronúncia da palavra que denomina a irmã do pai ou da mãe por um carioca (tchia) e por um pernambucano (tia), sem que o TCH consista em um fonema em português.

O nome da letra D é uma sílaba que começa com o fonema que a letra representa. Isso ocorre também com as consoantes B, P, T, V, Z, Q e com as letras C e G antes da vogal E. Soares (2020) explica que, ao começar a compreender a fonetização da escrita, os aprendizes representam, de preferência, as sílabas por uma vogal, mas podem representar a sílaba também por uma consoante, quando o nome dessa é uma sílaba que começa com o fonema que ela representa. Como exemplo, Soares (2020) cita a escrita de algumas palavras como PAREDE, que as crianças podem registrar como PED. Assim, ao explicar que DE era uma sílaba e também o nome da letra, a docente pode ter contribuído para que as crianças avançassem em seus níveis de escrita, percebendo que, nos casos em que aparecia a sílaba DE na palavra, era necessário acrescentar uma vogal após a letra D.

Ao dizer que a sílaba DE podia ter som de “DÉ” e que a sílaba DO podia ter som de “DÓ”, a docente explicou, consciente ou não, as vogais abertas e fechadas. Muitas vezes, no processo de alfabetização, é explicado aos discentes que há apenas cinco vogais, sem diferenciação para as vogais nasais e vogais abertas e fechadas. Em relação a esse conteúdo da alfabetização, Morais (2019) e Soares (2020) salientam que, no português do Brasil, temos doze fonemas vocálicos.

Durante a explicação, a Professora Ana pediu aos discentes para observarem, tanto no alfabeto das boquinhas quanto na sua boca, como ficava a “boquinha” durante a pronúncia do fonema /d/, explicitando que a língua ficava atrás dos dentes. Neste momento, é importante enfatizar que, no curso Práticas de Alfabetização, que se vinculou ao Programa Tempo de Aprender, havia diversos vídeos em que uma pessoa demonstrava como pronunciar os fonemas³¹. Tal como mencionamos no capítulo anterior, a Secretaria Municipal de Educação

³¹Nesse vídeo, observa-se, por exemplo, a pronúncia do som da letra D: <https://www.youtube.com/watch?v=2qJy-FAG2-g>.

recomendou, durante o período de pandemia, que as docentes fizessem esse curso. A Professora Ana realmente o fez.

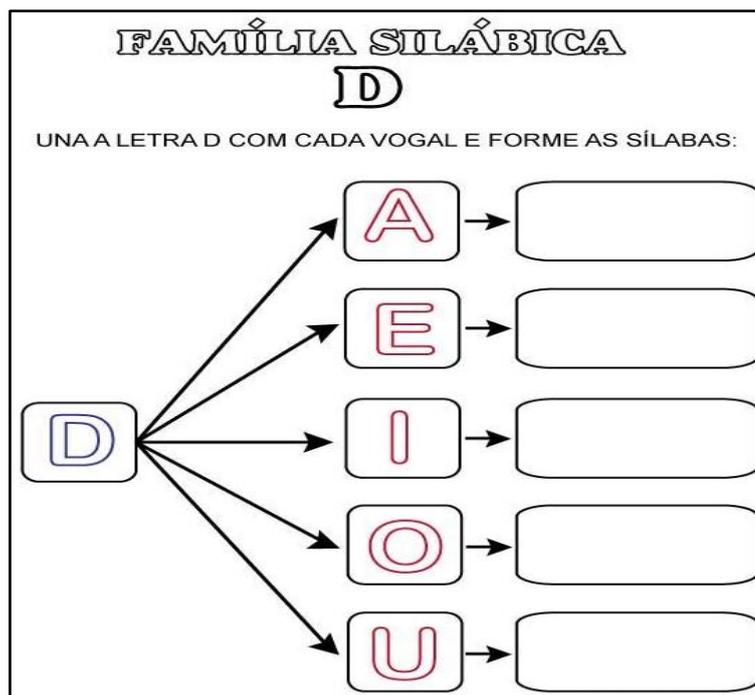
Em relação à solicitação da Professora Ana para que os discentes prestassem atenção em como ficava a “boquinha” na pronúncia do fonema, Morais (2019) explica que em algumas propostas, como o alfabeto das boquinhas, as crianças são treinadas para associarem as letras não só aos fonemas, como também aos pontos de articulação.

Depois, a Professora Ana mostrou a pronúncia dessa letra com os fonemas /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/ (correspondentes às letras a, e, i, o, u). Para isso, a docente se afastou das crianças e tirou a máscara para mostrar a elas o movimento da sua boca. Logo depois, colocou a máscara novamente. A pronúncia de fonemas acontecia, geralmente, no dia em que ela introduzia uma determinada relação grafema-fonema ou nos momentos em que as crianças confundiam os fonemas, como no caso das letras P e B.

Após a observação da boquinha para a pronúncia da letra D, tanto no alfabeto das boquinhas quanto na sua boca, a professora Ana chamou algumas crianças na frente da sala e entregou a cada uma delas uma folha sulfite em que estava escrita cada uma destas letras: D – A – E – I – O – U – ãO. Pediu à criança que estava com a letra D para dar um passo à frente. Depois, pediu à criança que estava com a letra A para dar um passo à frente, formando a sílaba DA. Fez isso com as demais letras. Logo após, leu as sílabas do grupo silábico da letra D que tinham sido escritas no quadro.

Depois, a Professora Ana fez o levantamento de palavras iniciadas com cada uma das sílabas do grupo silábico da letra D. Em seguida, o ajudante do dia entregou uma folhinha com um esquema semelhante ao que ela havia feito no quadro para unir a letra D às vogais, conforme a imagem a seguir:

Figura 9 – Esquema sobre a Letra D a ser preenchido pelos alunos



Fonte: Compartilhado pela Professora Ana.

Como podemos observar na imagem anterior, nos esquemas entregues pela Professora Ana, não havia a sílaba formada com as consoantes e pelo “ÃO”. Dessa maneira, todas as vezes em que as crianças preenchiam esse esquema, ela as orientava a escreverem o “ÃO” abaixo das vogais e, depois, o resultado da junção dele com a consoante trabalhada naquela semana.

Quando os alunos terminaram de preencher o esquema, a Professora Ana explicou a eles como deveriam colar a folhinha no caderno. Ela disse que era para colocar quatro pingüinhos de cola nos quatro cantos da folhinha e colarem abaixo do cabeçalho. Caso percebessem que o espaço não seria suficiente para colá-la, eles deveriam dobrar a folha. Por fim, a Professora Ana disse a eles que estavam realmente aprendendo e que, aos poucos, estariam colando certinho. Percebi que, desde o início da observação, a docente estimulava as crianças tanto a recortar quanto a colar as folhas no caderno. Quando abordei essa questão com ela, na quarta entrevista, a Professora Ana explicou que isso deveria ter sido desenvolvido “no pré”, mas, como as crianças não fizeram a educação infantil, em razão da pandemia, ela precisava ensinar essa habilidade naquele momento, pois, no segundo ano do ensino fundamental, a professora não teria tempo para ensinar isso. Nas palavras da Professora Ana:

Mas isso tem que ser trabalhado lá no “pré” para chegar no primeiro ano e já saber essa parte, porque lá no segundo ano não tem tempo pra isso. A professora não vai ficar indo de mesa em mesa colando e isso é uma coisa que gasta tempo! Voltando ao tempo de novo! O tempo é essencial! Gasta tempo demais passando de mesa em mesa para colar, passando de mesa em mesa para cortar e, querendo ou não, eles têm que saber! E eles estão na idade de saber. E é agora ou é agora! (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia 01 de dezembro de 2022).

Dessa maneira e reforçando o que foi dito anteriormente, percebemos, pelo excerto anterior, que a Professora Ana considerou que a habilidade de recortar e de colar as folhas no caderno deveria ter sido desenvolvida na educação infantil. Como isso não aconteceu com aquelas crianças, ela tomou para si a responsabilidade de desenvolvê-la no primeiro ano do ensino fundamental, pois, segundo ela, não haveria tempo para desenvolver aquela habilidade no segundo ano do ensino fundamental. Ao tratar sobre essa questão, a Professora Ana mencionou, uma vez mais, a questão do tempo.

Após colarem a folhinha, a Professora Ana pediu para os alunos escreverem o grupo silábico da letra D no caderno. Ela orientou que, caso houvesse espaço, eles deveriam escrever abaixo da folhinha que tinha sido colada. Caso não houvesse espaço, eles deveriam escrever na outra folha. Ao escrever “DA-DE-DI-DO-DU-DÃO” no quadro, a Professora Ana o fez devagar, pedindo às crianças para observar o traçado da letra D.

Antes de as crianças preencherem o esquema, a docente, em geral, lia o grupo silábico no silabário que ficava exposto na sala de aula e fazia o levantamento de palavras iniciadas com cada uma das sílabas do grupo silábico trabalhado. A partir desse levantamento, a docente escrevia uma palavra iniciada com cada uma das sílabas do grupo silábico no quadro. Aos poucos, as crianças começaram a copiar essas palavras em seus cadernos. No início, as crianças não copiavam os enunciados. Ao que parece, a Professora Ana não passava os enunciados mais no início do ano para ganhar tempo, uma vez que os discentes demoravam bastante para copiar as atividades.

No transcorrer do ano, além de passar a escrever os enunciados, essa atividade foi modificada de maneira que a Professora Ana escrevia apenas a palavra e pedia para os alunos separarem as sílabas na frente dela (deste modo: MACACO = MA-CA-CO) e, às vezes, ela escrevia as sílabas com o sinal de “+” entre uma e outra e pedia para os discentes juntarem as sílabas formando a palavra (assim: MA+CA+CO = MACACO).

Nessa aula, a Professora Ana trabalhou a relação grafema-fonema da letra D, o conhecimento das letras, das vogais, das noções de orientação, de direção e de espaçamento. Na próxima subseção, apresentaremos uma atividade de cruzadinha realizada pela Professora Ana.

4.2.3 Cruzadinha da letra M

Em 7 de julho de 2022, quinta-feira, a Professora Ana iniciou a aula dizendo que não leria o alfabeto, pois eles aprenderiam uma nova “família silábica”. De acordo com o cronograma da Secretaria de Educação, no período de 29 de junho a 8 de julho de 2022, deveria ser trabalhada a relação grafema-fonema da letra M. Entretanto, na semana anterior, aconteceram avaliações de matemática, de língua portuguesa e de conhecimentos gerais, e, no início daquela semana, a docente desenvolveu com os alunos um projeto da escola sobre a autora Carolina Maria de Jesus. Dessa forma, ela trabalhou pouco com a relação grafema-fonema da letra M e, por isso, a Professora Ana justificou dizendo que eles aprenderiam uma nova “família silábica” naquele dia.

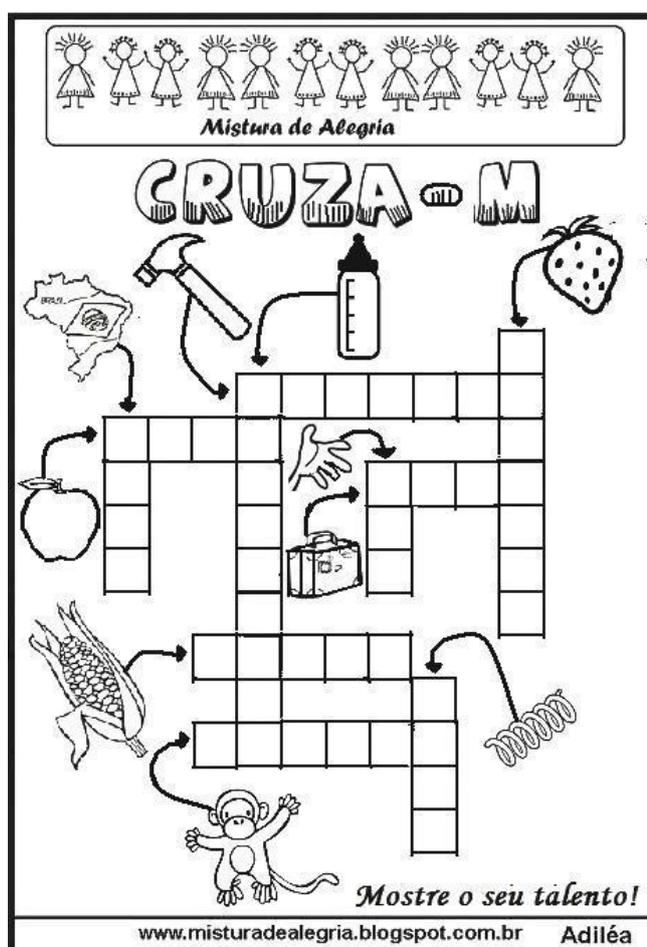
Dentre as atividades de rotina, a Professora Ana realizou somente as relacionadas ao calendário e à leitura dos números. Apenas uma criança não tinha realizado o cabeçalho no caderno de língua portuguesa em casa. Ela fez o cabeçalho simples para essa criança no quadro. Depois, aproximou o silabário do quadro para ler com as crianças as “famílias silábicas” aprendidas até o momento: B – C – D – F – G – J – L – M – P – T – V.

Ao ler os grupos silábicos das letras C e G, as crianças tiveram um pouco de dificuldade e, por isso, ela leu mais de uma vez. No caso do grupo silábico da letra G, além de ler duas vezes, fazendo intervenções, quando necessário, a Professora Ana leu uma vez sozinha. Ao trabalhar com a relação grafema-fonema das letras C e G, a professora fez o esquema unindo essas letras às vogais A-E-I-O-U e explicou que tais consoantes tinham mais de um som, pronunciando-os. Como observamos na imagem do silabário, as sílabas CE-CI e GE-GI estão destacadas em vermelho. Um destaque semelhante foi feito pela professora ao fazer o esquema no quadro. Na leitura do silabário, ao que parece, essa diferença não ficava tão clara para as crianças. Além disso, às vezes, as crianças confundiam a pronúncia do grupo silábico da letra G com o grupo silábico da letra J.

Esclarecemos que as letras C e G representam mais de um som e que o fonema /3/ pode ser grafado por mais de uma letra. À luz dessa problemática, destacamos que Morais (2012) lista dez propriedades do SEA que os alunos precisam reconstruir para se tornarem alfabetizados. Uma das dez habilidades consiste em que “as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra” (Morais, 2012, p. 51).

Como descrevemos na aula anterior, aqui, novamente observamos a ação de retomar um conteúdo antes de introduzir um novo ou trabalhar com uma nova atividade. Depois, a docente entregou uma folhinha³² com uma cruzadinha da letra M:

Figura 10 – Cruzadinha da letra M



Fonte: Blog Mistura de Alegria.

Após entregar a folha com o Cruza-M, a Professora Ana recordou que eles já tinham trabalhado com esse tipo de atividade anteriormente por meio do livro didático adotado pela instituição. Ela explicou que, na cruzadinha, as palavras se cruzam formando, assim, um jogo linguístico. Por considerar aquela atividade um pouco mais complicada, a Professora Ana resolveu junto ao grupo de alunos.

A cruzadinha não é uma atividade tipicamente escolar. Entretanto, ela possibilita trabalhar alguns aspectos sobre o SEA, como a consciência fonêmica, haja vista que a criança

³² Essa atividade pode ser encontrada no Blog Mistura de Alegria: <https://misturadealegria.blogspot.com/2016/10/diversas-cruzadinhas-legais-para.html>.

precisa escrever, em cada quadrinho (casa), uma letra que representa um determinado som. Morais (2012) analisa o potencial da cruzadinha. Para o autor, as cruzadinhas que apresentam como pista o número de “casas” em que as letras deverão ser escritas podem ser mais fáceis se usarem figuras, ou mais difíceis, se, em vez de figuras, apresentarem alguns enunciados que indiquem o que deve ser escrito. Além disso, o autor pontua que esse jogo possibilita enfatizar palavras que possuam uma determinada correspondência grafema-fonema.

Assim, a Professora Ana procurou trabalhar a relação grafema-fonema da letra M por meio da atividade do Cruza-M. Porém, as palavras da cruzadinha não eram compostas apenas por sílabas CV, que é a estrutura silábica mais comum no português brasileiro, e nem apenas por grupos silábicos já enfatizados por ela. Ao não controlar as palavras, essa atividade possibilitou à docente fazer várias reflexões acerca do SEA, como veremos a seguir.

Ao conduzir a atividade, a Professora Ana iniciou pela palavra MARTELO. Ela perguntou às crianças como se fazia o “MA”. Algumas crianças responderam que era com “M-A”. Ela explicou que depois do “A” tem uma outra letra para deixar a sílaba com som de “MAR”. Uma criança disse que era a letra “R”. Ao perguntar, inicialmente, como se escrevia o “MA” em vez de perguntar como se escrevia “MAR”, que é a primeira sílaba da palavra MARTELO, a atitude da Professora Ana não foi coerente com a estrutura da língua. Entretanto, ao observar o contexto geral da atividade e de suas práticas, a Professora Ana parece, na verdade, operar com o pragmatismo inerente à lógica do trabalho com os grupos silábicos. Isso porque, em diversos momentos, como veremos na continuação da descrição dessa mesma atividade, ela conseguiu lidar com diferentes situações, explorando-as à medida em que apareciam, não dizendo, por exemplo, que eles apenas aprenderiam tal conteúdo mais à frente.

Ao escrever a próxima palavra, MORANGO, a Professora Ana pediu ajuda ao escrever a sílaba “RAN”. Uma criança disse que era com “R-ÃO”. Ela continuou ouvindo as respostas das crianças. Depois, a docente escreveu as letras “R” e “A” no quadro, explicando que após o “A” tem a letra “N”, que deixa a vogal com som de “AN”. Assim, em vez de “MORAGO”, fica “MORANGO”. Na escrita dessa palavra, a Professora Ana explicou a nasalização. Esse conteúdo foi novamente abordado pela docente nessa atividade ao escrever a palavra MAÇÃ.

Ao perguntar como se escrevia a palavra MAÇÃ, algumas crianças responderam: “M-A”. Ela escreveu o “MA” no quadro e perguntou como se escrevia o “ÇÃ”. Após ouvir as crianças, escreveu o “ÇA” no quadro. Ao fazer o til (~) sobre a letra A, a docente explicou que o som do último A da palavra MAÇÃ é igual ao som do A em “RAN”, de MORANGO. Ao fazer isso, ela esclareceu que o que faz com que a letra A fique com esse som é o til em uma

palavra (MAÇÃ) e a letra “N” na outra (MORANGO). Ela também explicou que o que deixa o “ÃO” com esse som é o til sobre a letra A, tal como ocorre em MAÇÃ.

Ao pedir a ajuda das crianças para escrever as palavras no quadro, a Professora Ana levava-as a observarem que o que escrevemos possui relação com o que falamos, o que contribui para a compreensão do princípio alfabético. Corroborando essa compreensão, Morais (2019) explicita que, ao praticar a escrita conjunta, ditando ou dizendo a sequência de letras com que se escreve uma palavra e tendo o adulto como escriba, as crianças vivenciam o que é escrever palavras. Além disso, como o autor relata, o trabalho sequencial possibilita, por exemplo, ler o que se escreveu e observar que letra vem primeiro em uma sílaba, vivenciar o sentido de esquerda-direita da escrita e compreender que a escrita substitui a pauta sonora da fala.

Para entender essas práticas da Professora Ana, na quarta entrevista, perguntei a ela sobre as estratégias que usava e as intervenções que ela realizava ao refletir sobre o SEA. Essa questão foi contextualizada com alguns exemplos, dentre eles, a reflexão acerca da nasalização nas palavras MORANGO e MAÇÃ. Vejamos o que a docente respondeu:

Professora Ana: Eu acho interessante quando você fala porque quando eu estou fazendo eu não paro pra pensar nessas... nessas questões, nessas avaliações. Eu faço pensando que... é... acredito que seja uma grande dificuldade para eles e, por exemplo, quando eu falei disso eles ainda não estavam nem perto de ensinar o som do “AN”, mas eu acho que já é importante já ir colocando porque tem aqueles que vão na frente e eu também não seguro aqueles que, que aprendem... que tem mais facilidade de aprender. Eles já vão adquirindo novos conhecimentos. Então, eu vou colocando sempre isso já para eles irem acostumando e tem uns que gravam, né? ...acho que isso é bem legal, que, às vezes, eles até explicam para mim. O que eu expliquei para eles, eles explicam para mim, então, eu sempre falo e também esse som do “AN” é muito difícil pra eles. Eu acho que é uma das coisas mais difíceis é eles entenderem o som do “AN”. Tanto é que no ditado eu sempre vejo. Eles trocam, quando “A” tem o som de “AN”. Eles trocam pelo “E” ou coloca o “ÃO”. Então, é difícil pra eles. Então, eu estou sempre tentando lembrar eles dessa... que o “A” também muda de som. O “A” pode virar “AN”, por causa disso, mas, assim, não é que eu planejei falar sobre isso. Vai de acordo com o que, de acordo com o que a aula vai acontecendo, vou percebendo que tem essa necessidade e vou fazendo essas adaptações na hora ali. (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia 06 de dezembro de 2022).

Para a docente, a nasalização da vogal A é muito difícil para as crianças. De fato, a nasalização representa uma dificuldade no processo de aprendizagem da língua escrita, conforme explica Soares (2016). Dentre as razões citadas pela autora, estariam o fato de, normalmente, serem ensinadas, no início, apenas as vogais orais, sem a diferenciação entre vogais abertas e fechadas e vogais nasais. Somam-se a isso o fato de materiais e de livros didáticos geralmente não diferenciarem vogais nasais e orais, apresentando palavras com o

fonema nasal como exemplos de palavras com o fonema oral (como a palavra índio para o fonema /i/); o fato de a criança considerar, no início do processo de aprendizagem, que cada letra se relaciona a um fonema, fazendo com que ela suprima as letras “m” e “n”, nos casos em que a vogal nasal é representada por dígrafos; e a dificuldade de representar sílabas não canônicas (compostas por CV) no início do processo de alfabetização.

Nota-se, por meio do excerto anterior, que a Professora Ana não planejou trabalhar essas questões. Ela explicitava-as à medida que apareciam. Uma explicação semelhante a essa foi dada pela docente, no dia 11 de agosto de 2022, quinta-feira, quando a indaguei, no horário da educação física, sobre o modo como ela conduzia algumas atividades. Nesse dia, ela fez diversas reflexões sobre o SEA para além da relação grafema-fonema envolvendo a letra N trabalhada por ela naquela semana.

Ao conversar com a docente, citei o modo como ela tinha explicado aos discentes como a palavra LIMONADA deveria ser escrita. Nessa atividade, apresentaram-se alguns desenhos e, ao lado deles, as palavras que os representavam, com uma sílaba a menos, que deveria ser completada pelos alunos. Ao caminhar pela sala e ao observar como os discentes faziam, ela chamou a atenção deles para a pronúncia da palavra LIMONADA. Ela explicou que, se ao falarmos tal palavra, pronunciamos a sílaba “MO” antes da sílaba “NA”, na escrita, o “MO” também deve vir antes do “NA”.

A Professora Ana me disse que tal explicação “vinha na hora” e que, no caso da palavra LIMONADA, ao passar pelas carteiras e ao observar como as crianças escreviam, pensou: “– Preciso falar isso!”. Segundo a Professora Ana, muito do que ela fazia vinha da forma como os alunos demandavam, como, por exemplo, na discussão em torno da palavra PÃO: “– Quando disse PA-PE-PI-PO-PU-PÃO”, as crianças disseram surpresas: “– PÃO?” “– Sim! O pão que comemos! É uma sílaba e também uma palavra!”. Para Ana, algo semelhante ocorreu quando ela introduziu o trabalho com a relação grafema-fonema da letra M. Ao pronunciar a palavra MÃO, ela teria dito: “– MÃO!”, mostrando as mãos e explicando que essa era uma sílaba e também uma palavra. Ela acrescentou que algumas coisas ela tinha visto no Curso Práticas de Alfabetização. Além disso, ao operar com a sílaba, ao introduzir o grupo silábico da letra P, a unidade de sentido para as crianças era a palavra PÃO. Veremos outros exemplos sobre essa questão ao longo deste capítulo.

Salientamos que, como nos ajuda a compreender Chartier (2007), as/os professoras/es que estão na prática não param de regular suas ações em razão das informações que constroem empiricamente. Além disso, a autora ressalta que “aqueles que atuam na prática em geral não se perguntam ‘como se informar, antes de agir’, pois uma ação apoia-se sempre num saber

anterior (partilhado com os pares, mesmo que seja de forma desigual) e que, na e pela ação, novas informações são construídas” (Chartier, 2007, p. 219).

Quando a Professora Ana citou o modo como as crianças registravam a nasalização da vogal A, trocando por “E” ou por “ÃO” (que eles viam frequentemente na introdução dos grupos silábicos), ela demonstrou conhecer a maneira como as crianças se desenvolviam. Conhecer as crianças é fundamental para planejar a prática e para realizar as intervenções necessárias. A esse respeito, Gimeno Sacristán (2017, p. 168) indaga: “Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?”

Ainda sobre o Cruza-M, as palavras MAPA, MALA, MÃO e MAMADEIRA foram escritas com a ajuda dos discentes. As crianças tiveram um pouco de dificuldade na escrita dessa última palavra, mais especificamente, na identificação da letra I na sílaba “DEI”. Percebe-se que a terceira sílaba da palavra MAMADEIRA é composta por consoante, vogal, vogal (CVV). Assim, nela, há um ditongo (EI). Sobre essa questão, Soares (2016) explica que há três ditongos no português brasileiro (ai - ei - ou) que, no início de palavras compostas por vogal, vogal (VV) ou em posição medial em sílabas compostas por CVV, há o apagamento da semivogal. Segundo essa autora, em razão disso e da interferência da fala sobre a escrita no início da aprendizagem da língua escrita, podem ocorrer erros ortográficos na grafia dessas sílabas.

A escrita da palavra MAMADEIRA foi retomada pela Professora Ana no registro da palavra MILHO. Para escrever essa palavra, ela perguntou como deveria escrever a sílaba MI. Algumas crianças indicaram as letras da sílaba, dizendo: “- M-I”. Ao explicar que não seria necessário escrever a letra I, pois ela já havia sido registrada na escrita da palavra MAMADEIRA, a professora lembrou que, se tivessem escrito “MAMADERA”, como sugeriram anteriormente, não conseguiriam escrever a palavra MILHO, uma vez que houve o cruzamento da letra I na escrita dessas duas palavras. Depois, a Professora Ana, pronunciando a sílaba, perguntou como deveria escrever a segunda sílaba da palavra. Um aluno falou: “L-H-O”. Ela explicou para as crianças que essa era uma sílaba complexa, que eles aprenderiam posteriormente e que, por isso, ela ainda não estava no silabário da turma.

A cada palavra que escrevia no quadro com a ajuda dos discentes, Ana passava pelas carteiras para ver se estavam copiando a palavra no espaço correto. Caminhar pela sala enquanto as crianças realizavam as atividades, com o intuito de ver como estavam fazendo e

auxiliar aquelas que estavam com dificuldade, era também uma ação recorrente nas práticas da Professora Ana.

De acordo com ela, essa atitude de caminhar pela sala enquanto as crianças realizavam as atividades surgiu quando ela percebeu que os alunos não sabiam o que fazer quando ela pedia para localizarem algo na linha debaixo de um texto do livro que estava sendo lido. Ana disse que, na experiência que teve com os alunos em 2021, quando as aulas retornaram presencialmente, isso não representava uma dificuldade para a turma. Dessa maneira, a realidade da turma de 2022 foi orientando o modo como ela deveria agir. Ou seja, observamos, mais uma vez, a importância de conhecer as especificidades da turma para a construção das práticas docentes da Professora Ana.

A partir do Cruza-M, que tinha como foco o trabalho com o grupo silábico da letra M, a Professora Ana explorou vários aspectos do SEA como, por exemplo, a nasalização, a relação grafema-fonema e o conhecimento das letras. Após a realização da atividade, a professora permitiu que os alunos colorissem a folha. Quem não quisesse fazer isso, poderia recortar e colar a atividade no caderno de língua portuguesa, abaixo do cabeçalho. Em seguida, a docente orientou que quem já tivesse colado a folhinha da cruzadinha no caderno, era para pegar o caderno de estudos para colar duas fichas de leitura, uma sobre a letra L e a outra sobre a letra M:

Figura 11 – Fichas de leitura da letra L e da letra M

LETRA L

LA LE LI LO LU

JULIO, O REI DAS SELVA.

JULIO É UM LEÃO.

ELE É O REI DOS ANIMAIS E MORANA MATA.

O LOBO, A LONTRA E O LAGARTO TEM MEDO DELE.



	LEVADO	LOTERIA	LUA	LIXEIRA
	LEITE	LOJA	LUTA	LUA
	LOBO	LOUCO	LIMÃO	LIXA

LETRA M

MA ME MI MO MU

MACACO MICO

MICO É UM MACACO MUITO MALUCO.

ELE LEVA A MALA DA MALU NA MOTO

MALU FAZ BANANA COM MELADO

E CANELA PARA MICO COMER.



	MALA	MIADO	MÚSICA	MOLA
	MOTOCICA	MULETA	MENINO	MURO
	MELADO	MIOJO	MOEDA	MELECA

Fonte: Compartilhado pela Professora Ana.

A Professora Ana pediu a alguns alunos para ler as frases do texto com a letra L. Desses, alguns conseguiram ler. Em seguida, Ana leu o texto todo para a turma e passou de carteira em carteira pedindo às crianças para ler as palavras. Algumas leram sem ajuda e outras apresentaram um pouco de dificuldade na leitura das palavras. As crianças que apresentaram dificuldade, a docente ajudou, tentando unir as letras para formar as sílabas e depois tentando

juntar as duas sílabas, como na palavra MALA: “– M com A – MA. L com A – LA”. Nesse momento, Ana pediu à criança para ler uma sílaba e depois a outra. Às vezes, ela lia com as crianças, juntando as sílabas, mais de uma vez, até que elas compreendessem o que liam.

Ao ajudar a criança que estava com dificuldade na leitura de palavras, a Professora Ana explicitou o suposto mecanismo de leitura. Nesse momento, ela evidenciou o caminho do método sintético: unir as letras, formar a sílaba, unir as sílabas para formar a palavra, tal como no dia em que ela introduzia uma nova letra.

Durante a leitura das palavras, um aluno decodificou a palavra LEITE sozinho, mas não conseguiu acessar o seu significado. A professora, então, perguntou a ele qual era a palavra. Ele decodificou novamente, até com certa desenvoltura, mas, uma vez mais, demonstrou não compreender o significado da palavra. A professora pediu a ele para ler a palavra outras vezes, até que ele conseguiu compreendê-la. A docente explicou que não basta apenas “ler”, é preciso entender o que está sendo lido.

Ao analisar as “fichas de leitura” propostas pela professora, verifiquei que nelas, diferente da atividade proposta anteriormente, o controle das palavras era mais rigoroso, predominando a estrutura silábica CV e as correspondências biunívocas. Propõe-se para a leitura frases curtas que se organizam para formar “pseudotextos”, ou seja, textos artificiais, criados para o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do treino do mecanismo da decodificação, muito utilizados nos chamados “métodos tradicionais”. Como nos explica Soares (2011), tais textos apresentam, em geral, uma lista de orações justapostas, sem elementos de coesão que possibilitem estabelecer a continuidade do discurso.

A Professora Ana contou, na primeira entrevista, ao ser perguntada se tinha algo que fazia durante a pandemia e que continuou a fazer ao lecionar presencialmente, que as fichas de leitura permaneceram em suas práticas docentes:

Como eu não tinha experiência, é, eu... eu fui aprendendo durante o ano passado que, 2020 como eu te falei, parou, muita coisa eu fui aprendendo, por exemplo, ficha de leitura. Todo dia eu postava uma ficha de leitura como tarefa pro, pro, pro... postava lá a imagem da ficha de leitura pra eles. E aí eu peguei essa ideia da... da colega que me, me falou: “ - Pode dar ficha de leitura pra eles!” Falei: “- Ah, beleza!” Ela me ensinou. Aí eu peguei e comecei a fazer. E aí quando voltam as aulas, e até hoje, eu tenho o caderno das fichas. É uma coisa que eu peguei dessa época: fazer a ficha de leitura. Em 2021, que eles voltaram e já estavam mais, mais... como é que fala? ...mais “espertos”, digamos assim, já estavam mais pra frente, então, a gente pegava e acompanhava a leitura juntos, né? Claro que tinham uns que não sabiam ler, né? ...mas, mais ou menos isso, mas agora eu... eu ainda faço essa questão de acompanhar a leitura... mesmo eles não lendo, eu acompanho a leitura com eles. (Entrevista realizada com a Professora Ana, no dia 19 de maio de 2022).

Como é possível observar no excerto acima, foi uma docente que disse à Professora Ana que ela poderia trabalhar com as fichas de leitura. Isso demonstra novamente a importância dos pares para a construção das práticas dessa docente. Ao analisar as duas atividades – o Cruza-M e as fichas de leitura –, podemos dizer que elas foram propostas com diferentes formas de encaminhamento. O Cruza-M foi realizado em sala de aula, com a mediação da docente, enquanto as fichas de leitura foram coladas no caderno de estudos para que as crianças treinassem a leitura em casa. Assim, ao que tudo indica, o controle na seleção das palavras facilitaria o treino de leitura, que deveria ser feito pelas crianças em casa.

Ao selecionar as atividades para as crianças realizarem em casa, a docente preocupou-se que elas tivessem orientação clara sobre a tarefa e não enfrentassem dificuldades durante a sua realização, uma vez que seriam feitas sem a mediação da docente. Gimeno Sacristán (2017) explicita que uma tarefa mais indefinida exige, por conseguinte, mais orientações, assessoramento e supervisão por parte da/do docente. Por outro lado, uma tarefa rotineira é mais cômoda e, por isso, exige menos esforço. A preocupação da docente também foi evidenciada em uma das entrevistas quando a professora explicou o motivo pelo qual propunha algumas atividades do livro didático como tarefa de casa. Vejamos o que a Professora Ana disse no excerto a seguir, na quarta entrevista:

Então, o livro eu usei ele em sala, mas porque tem muita coisa, para variar muito, eu acabava deixando ele mais pra tarefa. Então, eu deixava ele mais para tarefa porque é uma coisa mais fácil. Tá pronto! Eu não preciso ficar pegando folhinha e imprimindo e tal. Então, eu usava ele muito de tarefa. Aí, eu preferia usar a folhinha dentro de casa... Dentro de casa (risos)... dentro da sala porque aí eu explicava a atividade certinho. E, no livro, tá bem explicadinho. Então, para eles levarem para casa é melhor, porque aí tá bem detalhadinho, explicadinho, com desenho colorido, então, não tem erro deles errar. E, na folhinha, em sala... porque aí eu estou aqui e eu explico melhor. (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia 01 de dezembro de 2022).

Um outro fator que pode relacionar-se à escolha das fichas de leitura é o fácil acesso dessas atividades na *internet*. No arquivo das fichas de leitura, mencionado anteriormente, compartilhado pela Professora Ana, identifiquei um ícone localizado ao lado direito da página, antes da tabela, com a palavra: “danieducar”. Por meio dele, encontrei na *internet* uma página eletrônica³³ com esse nome que consta de diversas atividades prontas, voltadas para a alfabetização, dentre elas, as fichas de leitura. Neste ponto, remetemo-nos a aspectos concernentes às condições de trabalho das/dos professoras/es que podem conduzir à busca por atividade de livre acesso em *sites* na *internet*.

³³ O *site* “danieducar” pode ser acessado em: https://danieducar.com.br/fichas-de-leitura-para-imprimir/#google_vignette.

Como discutimos no capítulo anterior, o salário inicial correspondente a uma carga horária de 24 horas semanais é baixo. Na escola em que os dados foram coletados, muitas professoras trabalhavam em dois períodos. A Professora Ana me revelou que aquele foi o primeiro ano em que ela trabalhou em dois turnos. Ela disse que isso era muito cansativo e que, às vezes, pensava em não dobrar no próximo ano, mas desanimava ao pensar no salário. Como a Professora Ana trabalhava em dois turnos, o tempo era uma dimensão importante do planejamento. Ao refletir sobre as atividades de estágio, na quarta entrevista, Ana mencionou o tempo como um condicionante do planejamento pedagógico, especificamente no que diz respeito ao plano de aula:

Tem... tem o desenvolvimento do plano de aula, que é, o plano de aula, por exemplo, na faculdade ele tinha que ser todo, assim, interligado. Por exemplo, o texto que você vai trabalhar tem que ter, por exemplo, eu lembro que no estágio era... era a semana da família silábica da letra C. E aí, então, eu tinha que trazer um texto no cartaz com palavras com a letra C. Tinha que trazer um... eu trouxe uma... uma atividade... uma brincadeira de charada. As respostas da charada tinham que ser todas com a letra C. Então, às vezes, eu lembro disso, não... não consigo aplicar. Já teve alguma semana que eu... alguma semana, algumas quinzenas que eu fiz isso, mas não é sempre que eu faço, porque dá muito trabalho e geralmente eu não tenho tempo. A falta de tempo pra ficar pensando... porque para fazer um plano de aula desse dá trabalho: você tem que pensar nos detalhes... Pensar: “- Nossa, esse texto tem que ter a ver com a charada! Essa brincadeira tem que ter a ver com isso, isso e isso”. E, geralmente, não dá tempo! Você vê o tanto de desespero, de correria que é. Mas, quando eu vou... já teve caso de eu fazer plano de aula lembrando disso: “- Nossa, no estágio, eu fazia assim...” Então, eu acho que quando eu consigo fazer isso eu penso que tá... eu tô tendo uma prática boa porque eu lembro de quando, na época da faculdade... (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia 01 de dezembro de 2022).

Além de condicionar o planejamento, o tempo parece interferir em outros aspectos, como o desejo da Professora Ana de dar continuidade aos seus estudos. No dia 6 de setembro de 2022, durante o horário de educação física dos discentes, ela externou tal demanda de formação na área da alfabetização, pois, na sua avaliação, ela tem estudado apenas conteúdos de matemática para auxiliar um aluno do qual é professora de apoio no período da manhã e que está no Ensino Fundamental II. Ela me disse que não sabe em que horas poderá estudar. Ana comentou que, além de trabalhar no período da manhã e da tarde, ela dava aulas particulares à noite para duas alunas que eram, nas palavras dela, “herança da pandemia”. Durante a pandemia, ela deu aulas particulares para alguns alunos. Em 2022, ela continuou a trabalhar com duas alunas. Porém, para ter tempo de estudar, ela as deixou. Nesse momento, ela se lembrou de um curso sobre alfabetização que ela precisava fazer ainda naquele ano, pois isso

havia sido solicitado pela direção da escola³⁴ – o que revela que o tempo era, de fato, uma das dificuldades encontradas pela professora.

A Professora Ana revelou também o desejo em fazer o mestrado. Eu perguntei sobre o que ela tem vontade de investigar. Ela respondeu que não sabe muito bem, mas que tem interesse nas questões metodológicas da alfabetização, considerando a persistente discussão em torno dos métodos de alfabetização, atualmente impulsionada pela defesa do método fônico. Ana comentou sobre a participação em um curso sobre elaboração de projetos de pesquisa, mas que, durante o curso, o professor disse que quem não tivesse disponibilidade para estar na universidade, pelo menos duas vezes por semana, não precisaria nem submeter o projeto.

Em relação a esse aspecto, é importante considerar que nem sempre os horários dos cursos de pós-graduação viabilizam a participação das/dos professoras/es da educação básica neles, e os planos de carreira, por sua vez, nem sempre incentivam ou criam condições para que as/os docentes participem de tais cursos. Diniz-Pereira (2010) pontua que a concepção da escola como *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional docente, se garantidas as condições adequadas ao trabalho, não impede que as/os professoras/es se distanciem da escola de tempos em tempos para encontrar outras/outros profissionais e vivenciar momentos intensos de estudos. O autor ressalta, inclusive, que tais afastamentos, com remuneração integral dos salários, para uma melhor qualificação profissional, começam a ser requeridos como direito desses profissionais.

Esse desejo de estudar também foi mencionado na última entrevista quando perguntei à docente se a pesquisa propiciou alguma contribuição para ela. Atentemos ao que ela respondeu:

O que, é... eu olho, assim, no teu trabalho aqui e levo pra mim, pro pessoal, assim, não da prática em si, mas pro pessoal... é... da vontade de querer voltar a estudar... de um dia estar fazendo que você está fazendo... Eu acho que isso é... e isso acontece... aconteceu com outras professoras também... que eu converso com outras professoras e aí a gente fica pensando nisso, né? ...tem outras opções de estudo, de... de continuar trabalhando na... na área da pesquisa, nesse sentido. (Entrevista com a Professora Ana no dia 08 de dezembro de 2022).

Essas últimas falas da Professora Ana nos ajudam novamente a pensar sobre a condição docente: o baixo salário, que faz com que tenham que trabalhar em mais de um cargo, o que, por conseguinte, faz com que tenham menos tempo para o planejamento e para a continuidade dos estudos.

³⁴ Esse curso é o Alfabetização baseada na Ciência (ABC), inerente ao Tempo de Aprender e à PNA. Mais informações sobre esse curso podem ser acessadas em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/59-cursos/246-curso-abc>.

Por fim, um outro aspecto que nos ajuda a entender a escolha por atividades tão distintas se refere à própria heterogeneidade das práticas docentes. Como discutimos no primeiro capítulo, a/o professora/professor não constrói suas práticas no vazio, mas por meio de um processo complexo, no qual estão imbricados diversos fatores. Nesse sentido, Rockwell e Mercado (1988) explicam que, nas práticas de cada docente, tende a se apresentar uma heterogeneidade e que pode ser grande a variedade de ações empreendidas por ela/ele em diferentes momentos do dia, do turno, grupos, disciplinas ou etapas da vida.

Na próxima seção, descreveremos e caracterizaremos a terceira aula da Professora Ana, em que ela introduziu o grupo silábico da letra X.

4.2.4 Xale ou Chalé: o caso do fonema /ʃ/

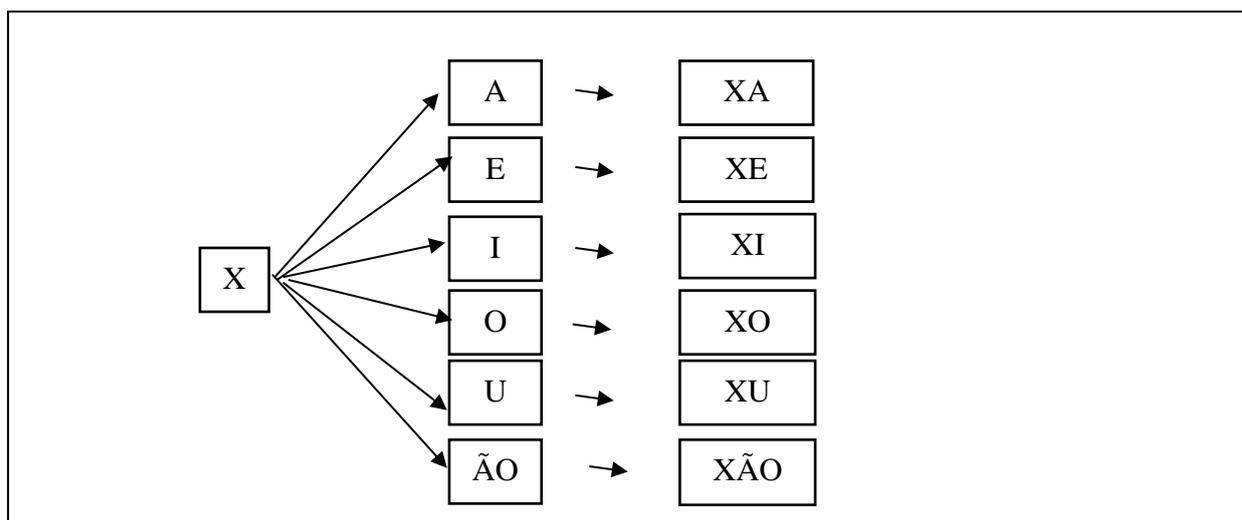
No dia 05 de setembro de 2022, segunda-feira, a Professora Ana introduziu a letra X. Nesse dia, ela iniciou a aula passando a tarefa de casa no quadro: a escrita do cabeçalho no caderno de língua portuguesa, a leitura do silabário e as atividades do livro didático de língua portuguesa constantes na página 128. Como mencionamos anteriormente, a Professora Ana utilizou o livro didático, muitas vezes, para as tarefas de casa. No segundo semestre, a docente optou por passar as tarefas de casa no início da aula. Ao final do primeiro semestre, ela já havia dito que faria essa alteração a fim de gerenciar melhor o tempo.

A mudança feita pela Professora Ana em relação ao horário em que passava a tarefa para ser feita em casa revela um processo de reflexão sobre a própria prática. Isso ocorre porque, como Candela (1995) explicita, alunos e professoras/professores são sujeitos ativos que colocam sua experiência, sua capacidade, seus conhecimentos, sua afetividade e sua história psicológica, cultural e social na construção do conhecimento escolar. Em seguida, a Professora Ana escreveu o cabeçalho no quadro com informações sobre o local, o dia, o mês e o ano; o nome da escola, da turma e da professora. Ela justificou essa ação dizendo que eles não souberam escrever isso na avaliação. Nota-se, pela explicação da docente, que, mesmo escrevendo o cabeçalho todos os dias, desde o início do ano, os discentes não souberam escrever na avaliação, o que nos leva a refletir sobre a relevância dessa atividade tipicamente escolar que consome um tempo considerável, o qual poderia ser gasto com outras atividades inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita.

A Professora Ana perguntou às crianças se elas sabiam qual letra aprenderiam naquele dia. Em seguida, ela escreveu a letra X no quadro. Ana perguntou quem conhecia tal letra. Várias crianças demonstraram conhecer a letra. Ela, então, explicou que a letra X representava

o fonema /ʃ/, produzindo o som isoladamente, e mostrando a “boquinha do X” no alfabeto. Em seguida, pediu às crianças para fazerem o “xiiii” com a boquinha. Ela fez o esquema no quadro da seguinte forma:

Quadro 9 – Introdução da letra X



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do esquema feito pela Professora Ana.

O esquema foi preenchido pela Professora Ana com o auxílio dos discentes. Ao formar a sílaba XA, um aluno disse que se tratava da palavra CHÁ. A professora explicou que, embora tenha o mesmo som, a palavra CHÁ se escreve com CH, escrevendo a palavra no quadro. Ao escrever a sílaba XÃO, outro aluno relacionou a sílaba à palavra CHÃO. A docente escreveu a palavra CHÃO no quadro, explicando que também se escreve com CH. Pode-se dizer que, enquanto a docente tinha como foco a relação grafema-fonema e a sílaba, o foco das crianças eram as palavras por serem unidades de sentido, como mencionamos anteriormente em relação à palavra PÃO. Por isso, enquanto a docente apresentava o grupo silábico da letra X, as crianças pensaram nas palavras CHÁ e CHÃO.

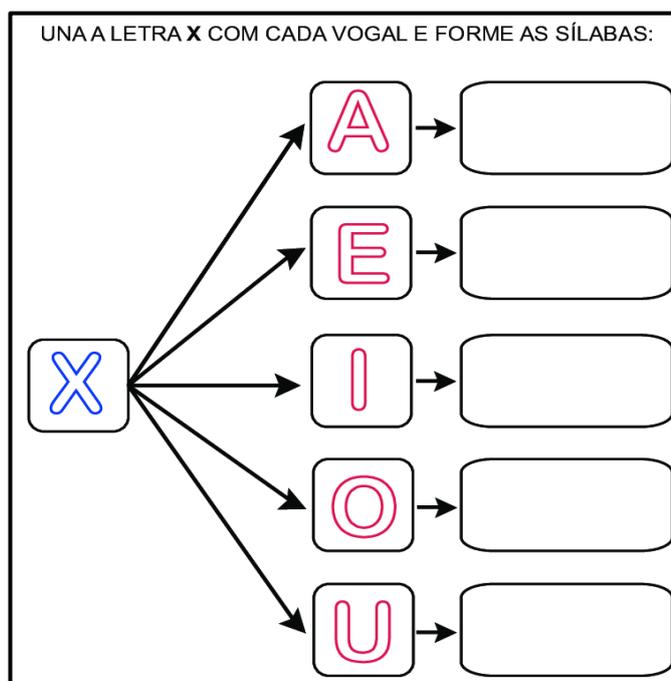
Ao fazer o levantamento de palavras iniciadas com as sílabas do grupo silábico da letra X, com a sílaba XA, uma criança disse a palavra CHATO. Com a sílaba XI, outra criança disse a palavra SUSHI. Com a sílaba XO, uma criança disse a palavra SHOYO. Com a sílaba XU, uma criança disse a palavra CHURROS. A professora explicou que as palavras CHATO e CHURROS são escritas com CH embora tenham o mesmo som das sílabas XA e XU. Ela explicou que as palavras SHOYO e SUSHI são escritas com SH. Ela, então, escreveu a palavra SUSHI no quadro.

Ao levantar palavras com CH e com SH, as crianças estavam tomando como referência o SEA, uma vez que o fonema /ʃ/ pode ser representado por mais de um grafema. Após alcançar a fase alfabética no desenvolvimento da aquisição da escrita, as crianças precisarão aprender as relações irregulares e regulares contextuais do sistema gráfico do português brasileiro a fim de se tornarem ortográficas.

Ao acolher as palavras ditas pelas crianças, a professora aproveitou a situação para esclarecer questões de ortografia envolvendo o registro do fonema em questão, ainda que, de acordo com o cronograma elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, o trabalho com o grafema CH estivesse previsto apenas para o final de outubro. Essa atitude da docente foi observada em diversos outros momentos, como poderá ser visto adiante, quando ela solicitou a uma criança que lesse a palavra XALE em uma atividade de separação de palavras em sílabas.

Após ouvir as palavras apontadas pelos discentes, a Professora Ana explicou às crianças que existem mais palavras escritas com CH do que com X, mas que também há palavras com X. Conforme Soares (2016), na ortografia do português, o fonema /ʃ/ é representado mais frequentemente pelo dígrafo CH do que pela letra X. Depois, a docente entregou uma folhinha aos discentes para fazerem o esquema abaixo, semelhante ao que ela havia escrito no quadro:

Figura 12 – Esquema sobre a Letra X a ser preenchido pelos alunos



Fonte: Compartilhado pela Professora Ana.

A professora Ana explicou aos discentes que escreveria algumas palavras no quadro, que deveriam ser copiadas uma abaixo da outra, sem escrever nada após os dois pontos, para separarem as sílabas depois. No quadro, ela escreveu:

Quadro 10 – Atividade de separar sílabas

SEPARE AS SÍLABAS:

XALE:

XEROX:

XILOFONE:

ROXO:

ENXURRADA:

PAIXÃO:

ENXADA:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao explicar o que era para fazer na atividade, a Professora Ana perguntou qual era a primeira palavra – XALE. Uma criança leu CHALÉ. Ela esclareceu que não se tratava de tal palavra. Para isso, escreveu a palavra CHALÉ no canto do quadro e leu as duas palavras para a turma. Nesse momento, outra criança leu corretamente a palavra proposta na atividade de separação em sílaba. A professora, então, conduziu coletivamente a realização da atividade proposta.

Como mencionamos anteriormente, alguns sons são representados por mais de uma letra. Além desse aspecto, há um outro que diferencia as palavras XALE e CHALÉ: o acento. Esse aspecto, por sua vez, representa uma outra propriedade, explicada por Morais (2012, p. 51), que as crianças precisam compreender para se tornarem alfabetizadas: “além de letras, na escrita de palavras usam-se também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem”. Antes de separar as sílabas da palavra XEROX, pediu para uma aluna ler essa palavra. Ela explicitou que, ao separar as sílabas, a letra X da segunda sílaba da palavra XEROX fica logo após o “RO”, pois, quando pronunciamos essa palavra, o som do X fica bem juntinho do “RO”. Separou as sílabas das demais palavras pedindo às crianças que as lessem antes. A correspondência da letra X no final da palavra XEROX não foi explorada pela docente. Esclarecemos que, nessa palavra, uma mesma letra (X) representa mais de um som. Ao que parece, a docente não explorou a letra X no final da

sílaba porque estava operando com a lógica dos grupos silábicos, tal como mencionamos no caso da palavra MARTELO, na segunda aula descrita. Além disso, como dissemos anteriormente, após atingir a fase alfabética, a criança deverá se apropriar de conhecimentos inerentes às regularidades e às irregularidades do português brasileiro.

Ao separar as sílabas da palavra ENXURRADA, Ana pediu a um aluno para ler a palavra. Ele decodificou devagar, tentando compreender o som formado em cada sílaba. Após decodificar sílaba por sílaba, várias vezes, ele conseguiu ler a palavra. A Professora Ana explicou que as letras E e N juntas formam a sílaba EN. Ao mostrar com as mãos o movimento de algo deslizando, ela afirmou que “parece que o som desliza” enquanto fala: “- AN – EN – IN – ON –”. Depois, ela lembrou o som do “R forte” e do “R fraco”, que ela já havia explicado, e esclareceu que, nessa palavra, duas letras R se juntam para fazer o som do “R forte”, mas que, ao separar as sílabas, não dá certo de as letras “R” ficarem juntas.

A Professora Ana explicou, então, que, na separação de sílabas escritas com os grafemas RR ou SS, essas letras ficam separadas. Ela perguntou às crianças como leriam a palavra se tivesse apenas um R, tampando uma das letras. Algumas crianças leram com o som da letra R quando está entre vogais. Após separar as sílabas da palavra ENXURRADA, Ana separou a sílaba de uma palavra grafada com SS para que os discentes observassem que essas letras, assim como as letras RR, não ficam juntas quando as sílabas da palavra são separadas.

Explorando a palavra PAIXÃO, a Professora Ana primeiro separou as sílabas oralmente com os alunos. Ao escrever as sílabas da palavra no quadro, ela explicou que as letras que compunham cada sílaba precisavam ficar juntas: PAI-XÃO. Um aluno disse à professora que, dentro da palavra PAIXÃO, existe a palavra PAI. Identificar palavra dentro de palavra é uma atividade cognitiva muito comum entre as crianças em processo de alfabetização, uma vez que a aprendizagem da língua escrita dirige a atenção do aprendiz para a estrutura e o significado da palavra escrita.

As sílabas da palavra PAIXÃO possuem a estrutura CVV, diferente daquela que é a mais comum no português brasileiro – CV. Compreender que as sílabas podem variar no que diz respeito às combinações entre vogais e consoantes, como CV, CVV, CCV, CVC, VCV, VCC, V, VC e CCVCC; que a sílaba CV é a mais comum no português do Brasil e que todas as sílabas do português possuem, pelo menos, uma vogal, consiste em uma entre as dez propriedades que Morais (2012) afirma que as crianças precisam reconstruir para se tornarem alfabetizadas.

Ao analisar as palavras da atividade de separação de sílabas, nota-se que apenas as palavras XALE, XILOFONE e ROXO são compostas por sílabas CV. As demais possuem

diferentes estruturas silábicas: vogal consoante (VC), como em ENXADA; consoante, vogal e consoante (CVC), como em XEROX; consoante, vogal e vogal (CVV), como em PAIXÃO. Assim, percebemos que, ao trabalhar com o fonema /f/, a Professora Ana não controlou as palavras, como normalmente ocorre em métodos chamados tradicionais. Tal como na atividade do Cruza-M, ao não controlar as palavras, a docente realizou várias reflexões sobre o SEA, como a nasalização e a consciência fonológica.

Durante a realização dessa atividade, a Professora Ana se preocupou com o sentido das palavras, perguntando às crianças se elas as conheciam e se sabiam o significado delas. Em PAIXÃO, explicou que é quando gostamos muito de uma pessoa ou de algo. Em XILOFONE, ela explicou que é o nome de um instrumento musical. Em XEROX, primeiro explicitou o que é fotocópia, mostrando uma folha e uma outra que havia sido fotocopiada a partir da primeira. Depois, ela esclareceu que XEROX é o nome da marca de uma máquina que faz fotocópia e que, por ter ficado tão conhecida, em vez de falarmos que queremos uma fotocópia, falamos que queremos um xerox. Em ENXADA, Ana lembrou a eles que se trata do nome de uma ferramenta de trabalho.

Na quarta entrevista, quando conversamos sobre a formação inicial da docente e das lembranças que ela tinha dos conteúdos trabalhados nesse período, ela me disse que:

Eu lembro da professora falar muito de trazer as... as... as frases, as coisas que você ensina pra realidade do aluno. Por exemplo, você não vai ficar usando uma palavra que não faz parte do contexto, do co... do co... do convívio, do cotidiano da criança. Por exemplo, você coloca o nome de uma fruta que ela nunca ouviu falar. Você tem que colocar uma fruta que ela conhece e eu penso nisso, só que também eu penso que... é... a... conhecer outras palavras ajuda a ampliar o vocabulário, que ajuda na aprendizagem, mas eu... é... isso eu lembro bastante delas falarem, da... na aula a professora falar isso. (Entrevista com a Professora Ana no dia 01 de dezembro de 2022).

Pelo excerto acima, é possível perceber a preocupação da Professora Ana em abordar o aspecto semântico das palavras. Após separar as sílabas das palavras, a Professora Ana disse que, na avaliação que fizeram recentemente, nenhum discente acertou a atividade de colocar as palavras em ordem alfabética. Por isso, ela escreveu no quadro alguns nomes que constavam da atividade da avaliação para serem colocados em ordem alfabética, explicitando que é a ordem em que aparecem no alfabeto. Os nomes escritos no quadro foram: Zilda, Ana, Vera. Depois, ela escreveu outros três nomes e os colocou em ordem alfabética novamente, com a ajuda das crianças. Por fim, passou de carteira em carteira corrigindo os cadernos.

Nessa aula, a docente retomou, por duas vezes, aspectos que os discentes tinham errado na avaliação, a saber: a escrita do nome da escola e a ordem alfabética. Durante a observação,

em diversos momentos, a Professora Ana retomou algum aspecto que os discentes tiveram dificuldade, tanto na avaliação, quanto durante a realização de alguma atividade em sala. Essa questão de retomar algo que os alunos encontravam dificuldade foi comentada por ela na terceira entrevista, realizada no dia 08 de setembro de 2022, ou seja, na mesma semana em que essa última aula descrita ocorreu. Atentemos ao que ela me disse:

E, por exemplo, eu corriji a prova e eu percebi que eles erraram muito ordem alfabética, que foi uma surpresa para mim, não pensava que eles iam errar. Erraram! Então, essa semana eu já fiz o planejamento e coloquei ordem alfabética no planejamento. Mas, assim, como já tem um conteúdo programado para colocar, então, eu coloco assim, só em forma de fala, não uma atividade específica pra isso. Eu falo, vou dando exemplo, vou tentando retomar conforme vai dando um tempo, mas, às vezes, não dá, enfim. Então, eu... eu planejo cumprindo o cronograma que vem da Secretaria e também tentando colocar no meio essas... essas falhas que eu falo, né? ...que eu falo que é coisa que eu percebi que eles não pegaram. Ordem alfabética, que ficou confuso, o som do A, que eles... que ficou confuso... eu vou tentando colocar no meio esse, essas coisas porque não tem um horário para agora, tem só no final do bimestre que tem duas semanas de retomada, mas eu vou esperar o final do bimestre para retomar isso? Não dá... vai, vai virando uma bola de neve. Aí, eu vou tentando colocar no meio, mas assim, às vezes, eu fico atrasada. Às vezes, eu não consigo por causa da falta de tempo... porque o conteúdo do, da semana, eu tenho que dar! Eu não posso deixar de dar. (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia 08 de setembro de 2022).

Por meio da fala da docente, percebe-se novamente a preocupação da Professora Ana em retomar os conteúdos à medida que ela notava a dificuldade dos discentes. Como ela descreve, há, no cronograma da Secretaria de Educação, um momento previsto para retomada dos conteúdos. No entanto, é preciso ressaltar que esse período ocorre apenas ao final do bimestre. Se observarmos com atenção esse cronograma, a retomada dos conteúdos trabalhados no terceiro bimestre deveria ocorrer apenas entre os dias 03 e 07 de outubro de 2022, ou seja, praticamente um mês depois da aula em que ela fez essas intervenções.

Por meio do excerto acima, mais uma vez fica claro que o cronograma elaborado pela Secretaria exerce uma pressão sobre a prática da docente. A esse respeito, Gimeno Sacristán (2017) explica que, ao planejar a sua prática, as/os professoras/professores possuem dois referenciais imediatos: as condições imediatas do contexto e os meios que o currículo apresenta para serem levados à prática. Por outro lado, esse mesmo autor destaca a margem de autonomia que as/os docentes possuem ao colocarem o currículo em prática. Ao perceber a necessidade de retomar tais conteúdos, a Professora Ana não esperou o período de retomada previsto no cronograma. Desse modo, percebe-se claramente que a autonomia da docente convivia dialeticamente com as prescrições da Secretaria.

Nessa aula, a Professora Ana abordou conteúdos relacionados ao conhecimento das letras, à relação grafema-fonema da letra X, à consciência fonológica e à ordem alfabética. Na próxima seção, apresentaremos algumas reflexões a partir do que foi exposto até aqui.

4.3 Algumas reflexões

A descrição e a análise das aulas, especialmente da primeira e da terceira, evidenciaram que, na introdução de um determinado grupo silábico, ao introduzir uma relação grafema-fonema, a Professora Ana seguia uma sequência de ações assim sintetizadas: 1) apresentação da consoante a ser trabalhada durante a semana, de acordo com o cronograma da Secretaria de Educação. Nesse momento, Ana explorava a pronúncia do fonema representado pela letra, chamando a atenção para o alfabeto das boquinhas e para o formato da sua boca; 2) composição silábica a partir da junção da consoante trabalhada com as vogais. Nesse momento, a professora construía um esquema no quadro, tornando visível o conjunto de sílabas compostas pela consoante apresentada; 3) leitura do grupo silábico no silabário; 4) atividade xerografada semelhante ao esquema produzido no quadro para que as crianças treinassem o mecanismo de formação do grupo silábico; 5) escrita do grupo silábico no quadro e, às vezes, copiado no caderno; 6) levantamento de palavras iniciadas com a letra abordada durante a semana.

Em geral, uma nova relação grafema-fonema era introduzida nas segundas-feiras, e, ao longo da semana, a professora continuava a abordar a mesma relação usando ora o livro didático, ora atividades passadas no quadro, ora folhinhas. Na segunda entrevista, quando conversei com a Professora Ana sobre o modo como introduzia uma relação grafema-fonema, ela me disse que primeiro focava nas letras e nas sílabas e depois relacionava com palavras a fim de fazer sentido. Vejamos o que ela explicou:

É, é isso, é... Primeiro eu foco nas sílabas, na letra e nas sílabas em si para ficar mais guardado na cabeça e depois eu relaciono com palavras para fazer sentido porque, assim, acho que, se não fizer sentido... é... falar uma coisa aleatória, não fazer sentido, não colocar o sentido que, no caso, é o uso dela na palavra, aí eu acho que, com certeza, eles vão ter dificuldade de guardar. Então, assim, o “MA” eu foco ali, né? Aí, eu trago a folhinha para eles mesmo montarem. Eles adoram! Toda vez eles ficam esperando a folhinha para eles mesmo montarem a sílaba e depois as palavras. Pra eles ir, é... fazer sentido a sílaba pra ele. Ah, essa sílaba que você está aprendendo, ela não está aí... aleatória. O “MA” que você tá vendo, o “MA” existe porque precisa dele para escrever MACACO. Precisa dele pra escrever MALA. É nisso que eu penso e antes eu não fazia, no começo, não fazia essas questões que eu faço que é de juntar a sílaba: MA + LA para eles escreverem na frente MALA. Eles ainda têm dificuldade nisso. Mas, aí, eu estou fazendo agora porque eu acho que eles já desenvolveram mais, já estão mais experientes, né? E, aí, eu vou acrescentando dificuldade nisso, para eles irem montando as palavras. Antes eu tinha dificuldade nisso. É, banco de palavras,

né? Aí, eu colocava... só escrevia as palavras. Agora, eu tô fazendo assim para eles montarem para já entender a questão de juntar a sílaba, separar a sílaba. Contar as sílabas nos dedos, eles já sabem. A maioria já faz certinho. Eu faço isso desde o começo, né? ...levantar um dedo para cada som e... mas, aí, juntar e separar, eu estou começando agora. Eles ainda estão com dificuldade, mas aí eu vou... vai acrescentando um nível de dificuldade a mais conforme vai acontecendo... (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia 07 de julho de 2022).

Esse modo como ela introduzia a relação grafema-fonema a ser trabalhada em cada semana se assemelha muito ao método fônico, que parte do fonema para chegar à palavra. Durante a observação, ela me disse que trabalhava com o método fônico. Ao levar isso em consideração, na primeira entrevista, pedi a ela para falar um pouco sobre o trabalho com o método fônico. No excerto a seguir, pode-se observar o que ela me disse:

Pesquisadora: Um dia você comentou comigo também que vocês utilizam o método fônico.

Professora Ana: Ah, sim!

Pesquisadora: Eu queria que você explicasse um pouquinho como que você utiliza, como que é o trabalho.

Professora: Então, é... eu uso o método fônico, só que eu não fiz o curso do método fônico. Em 2019, todas as professoras de 1º ano fizeram. Em 2020, eu, que era novata, deveria ter feito. Aí, entrou a pandemia... não aconteceu. Então, o que eu faço é baseado no que eu vejo, no que as... a gente vê nos cursos, nesses cursos assim, que não é focado nisso e no material que eles mandam, igual o alfabeto tem o método fônico e é o uso da boca mesmo, mostrar como que a boca mexe. Eu foco muito nisso. Por isso que eu falo: “- Olha pra mim!” Fico brigando com criança por criança: “- Olha pra mim!” Pra ela, pra eles verem o formato da boca pra sair o som porque, assim, eu faço, é... por exemplo: eu falo a sílaba: “F+A= FA”, só que antes eu explico que o som do F, ele não é F. O som do F é (tenta pronunciar o som isoladamente). Aí, eu ensino, pra sa... pra eles focar no som. O som que sai da boca, o formato que faz a boca, pra conseguir representar na letra, relacionar. É assim que eu faço. Se tá certo, não sabemos (risos), mas até hoje ninguém falou nada. É assim que eu estou fazendo. (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia 19 de maio de 2022).

A fala da docente corrobora o nosso entendimento sobre o uso do método fônico por ela. É importante considerar que, de acordo com informações de servidores da Secretaria Municipal de Educação, conforme mencionamos no capítulo anterior, não havia a orientação para que as professoras utilizassem um método específico e, o que houve em 2019, foi o início de um projeto que tinha como objetivo apresentar diferentes métodos e metodologias de alfabetização. Entretanto, como afirmamos no primeiro capítulo, a prática docente é também contextual. O contexto encontrado pela docente enfatizava o trabalho com a consciência fonêmica e com a instrução fônica sistemática como política nacional da alfabetização; tinha o alfabeto das boquinhas afixado na sala e a recomendação para fazer o curso Práticas de Alfabetização e o curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). Ou seja, havia um contexto que sugeria o trabalho com o método fônico.

A Professora Ana também chamou atenção para o aspecto semântico ao mencionar, na entrevista, o seguinte: “...e depois eu relaciono com palavras para fazer sentido porque, assim, acho que se não fizer sentido... é... falar uma coisa aleatória, não fazer sentido, não colocar o sentido, que no caso é o uso dela na palavra, aí eu acho que com certeza eles vão ter dificuldade de guardar”. Tal como percebemos na escrita das palavras com X, em que ela explicou o significado de cada uma, ela ressaltou a importância do sentido.

Em relação à pronúncia isolada de fonemas, esclarecemos que, conforme Soares (2020) explica, os fonemas não são pronunciáveis isoladamente e nem observáveis diretamente. Embora organizasse o trabalho por procedimentos característicos do método fônico, como descrevemos, a docente não controlou rigorosamente as palavras com as quais trabalhou, não promoveu o treino de fonemas isolados e nem solicitou que os alunos segmentassem as palavras em fonemas, o que é comum no método fônico.

Ao não fazer o controle rigoroso e ao trabalhar com palavras compostas por diferentes estruturas silábicas e por diferentes tipos de correspondências grafema-fonema, a Professora Ana conseguiu trabalhar diversos componentes do processo de alfabetização, como o conhecimento das letras, a relação grafema-fonema, a nasalização e a consciência fonológica. Nesse aspecto, como já mencionamos, não obstante os condicionantes externos, as/os docentes possuem uma margem de autonomia, pois são eles que colocam o currículo em prática. Mercado (1995) também ressalta essa questão. Para a autora, são os grupos e os sujeitos com histórias específicas que analisam as disposições oficiais e as colocam em ação a partir de suas próprias prioridades.

De modo semelhante, Ramalho (2019) verificou em sua pesquisa que a professora investigada apresentava uma prática próxima às práticas desenvolvidas pelos métodos denominados tradicionais, principalmente o método silábico, ao mesmo tempo em que rompia com a perspectiva desse método e desenvolvia atividades que promoviam reflexões sobre o SEA.

Ao que parece, as reflexões feitas pela Professora Ana sobre o SEA demonstram que ela possuía um conhecimento linguístico que nem sempre é comum em professoras alfabetizadoras. Esse conhecimento pode estar relacionado às disciplinas feitas por ela no curso de Pedagogia. Como apresentamos no segundo capítulo, a Professora Ana cursou quatro disciplinas no curso de Pedagogia relacionadas à alfabetização: três com carga horária de 75 horas e uma com 45 horas. Essas quatro disciplinas possuíam também 15 horas, cada, de carga horária “prática”. Além disso, a ementa da disciplina Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias I, consta, além de outros, dos seguintes conteúdos: aspectos

fundamentais da fonética e fonologia da língua portuguesa; relações entre fala e escrita; especificidades das diversas variedades linguísticas e caracterização de regularidades morfológicas.

Em resgate ao que foi discutido na introdução deste trabalho, destacamos as considerações de Soares (2014) em relação à formação da/do professora/professor alfabetizadora/alfabetizador. Sem desconsiderar a importância das aprendizagens que ocorrem por meio das trocas entre os pares e da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente, é preciso pensar na formação acadêmico-profissional, haja vista que a complexidade do processo de aprendizagem inicial da língua escrita exige uma *expertise* por parte da/do docente alfabetizador.

Notei, pela descrição das aulas e ao longo da observação, que a Professora Ana utilizava um ensino mais direto e explícito ao mesmo tempo que conseguia estimular os discentes a refletirem sobre o SEA. A organização do trabalho utilizava como suporte, principalmente, as orientações da Secretaria Municipal de Educação e o que acontecia nas aulas, como o modo como os discentes reagiam ao que ela explicava parecia orientar as decisões que tomava em sala de aula.

Caldeira (1998) explica que o trabalho da/do professora/professor não é o simples resultado de suas opiniões e habilidades pessoais e profissionais, mas que as condições materiais e históricas da instituição escolar, aliadas às suas características pessoais, definem a sua prática. Dessa forma, percebemos que a/o docente trabalha sob diversos condicionantes ao mesmo tempo que possui uma margem de autonomia, considerando que, conforme Gimeno Sacristán (2017), é ela quem coloca o currículo em prática.

A troca entre os pares parece ter sido fundamental para o desenvolvimento da docência no primeiro ano do ensino fundamental pela primeira vez. Essa troca, pelo que observei, ocorreu mais diretamente com a Professora Débora, mas também com outra docente que emprestou alguns cartazes da rotina para a Professora Ana, assim como com alguns colegas com os quais ela conversava durante o horário do lanche, entre outros. A esse respeito, observemos o que a Professora Ana disse:

Ah, pra mim é muito importante porque como é o meu primeiro ano... no primeiro ano, dentro de sala, inteiro, vai surgindo muitas dúvidas... vai surgindo dúvida de como dar nota, vai surgindo dúvida de quando é a hora certa de introduzir a frase, quando que eu já posso fazer produção de texto. Como eu não tenho experiência, eu recorro a elas. Aí, eu pergunto: “ - Como que você faz?” E elas me ajudam! Me ajudam muito! E muito do que eu faço, é porque elas me dão dica. Eu pergunto e elas falam: “Oh, você pode fazer assim que é melhor!” Ou elas falam: “- Olha, eu costumo fazer assim. Se você quiser fazer assim também...” E... e, às vezes, eu pego o jeito que elas

fazem e faço também. Às vezes, funciona, às vezes, não tanto! Às vezes, tem coisa que elas fazem que eu acho... Eu falo: “- Ah, não! Isso tá muito além da minha turma!” Aí, eu não faço! Eu faço outra coisa parecida! Mas, eu sempre pego as informações delas porque como elas já têm experiência, então, elas já sabem. Na minha cabeça funciona assim: ela já tem experiência, então, ela sabe o que que funciona, o que que não funciona. Então, eu pegar a dica delas para mim é muito valioso. Eu, assim, escuto sempre que elas têm a dizer porque elas... eu acho que como elas têm mais experiência que eu, ela sabe me falar melhor que eu... (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia 06 de dezembro de 2022).

A importância da troca entre os pares é destacada por outras pesquisas, como a de Fernandes (2020) e a de Saraiva (2019). Saraiva (2019), por exemplo, verificou em sua pesquisa que a maior parte das trocas ocorriam informalmente, no cotidiano, por meio da troca de informações sobre os alunos, do uso de materiais didáticos e dos modos de organização da sala, de maneira semelhante ao que relatamos em relação à Professora Ana. Nessa perspectiva, Caldeira (1998) também destaca que as/os docentes compartilham saberes e trocam informações sobre os alunos com suas/seus companheiras/companheiros.

Verificamos em nossa pesquisa que o tempo e a sobrecarga de trabalho são questões desafiadoras para a Professora Ana. Isso ocorreu, em parte, em razão de os discentes ainda não lerem e escreverem autonomamente, ao demandar maior tempo na realização das atividades e mais atenção por parte da docente, além dos aspectos relacionados à organização e ao cuidado com os materiais dos alunos, que também exigiam atenção da docente, como pode-se perceber no trecho a seguir:

Olha, eu acho a dificuldade... é a sobrecarga de coisa. Igual eu te falei: teve o sábado escolar, deu a ideia dos jogos, eu achei tudo maravilhoso, comecei a ficar, tipo, empolgada. Falei: “- Nossa, eles vão amar! Vai dar tudo muito certo!” Mas, é muita coisa! Você tem que cuidar do caderno de cada um, você tem que cuidar do livro de cada um, você tem que cuidar de cada um por si só, você tem que dar conta de fazer a prova, de... enfim... é muito detalhe. E, como eles são completamente dependentes, é muita coisa. Eu... é... assim, eu fico achando que é porque eu sou muito lerda, sabe? Às vezes, eu acho que é porque assim: “- Não, você é que é devagar! Outras professoras dão conta”. Mas, na verdade, eu nem sei se dão conta porque, olha procê vê, é muito detalhe. Tem que fazer tudo detalhado: tem que esperar pintar linha, tem que esperar o colega escrever, não pode começar... eles não sabem ler. Como é que eu vou falar: “- Abre o livro e resolve enquanto eu vou resolver outra coisa?” Tem que esperar um por um. Vai muito tempo, muita coisa. Aí, eles (se referindo aos alunos) cobram de mim: “- Que dia que a gente vai voltar a fazer atividade fora de sala?” Nossa, eu fico assim... eu fico pensando que hora, em que hora eu vou encaixar tudo isso, que é muita coisa. E sempre, agora, esta semana, no planejamento era pra tá trabalhando a família do F, aí veio avaliação de fora. Aí, você tem que parar tudo pra fazer. Aí, já vai acumulando, vai acumulando um monte de coisa, chega a dar um desespero, porque eu acho que é muita coisa pra um professor só. Acho que... que a minha maior dificuldade com o primeiro ano é isso. Porque nem é a questão de... é claro que eu tenho criança que tem dificuldade, tem criança que... isso aí em qualquer lugar, qualquer situação, até fora da escola, no trabalho que for, tem gente que é de um jeito, tem gente que é de outro. O problema não é esse. O problema é essa sobrecarga de muita coisa procê dá conta. Aí, a criança faltou três dias, você tem que mostrar (informar à secretaria da escola). Se você não mostra: “- Ah, mas você deveria

te... ter mostrado que o aluno faltou três vezes”. Gente! Oh o tanto de coisa que tá na minha cabeça. Você acha que eu vou lembrar disso? É... essas coisas que me... acho que o que mais dificulta pra mim é isso. É muita coisa pra fazer em pouco tempo. (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia 19 de maio de 2022).

Nesse excerto, a Professora Ana afirmou que precisou se atentar aos materiais didáticos utilizados pelos discentes, ao cuidado com eles mesmos, além de precisar esperar para realizar as atividades, haja vista que são ainda muito dependentes. Vale ressaltar que, no primeiro ano, os discentes estão se apropriando da língua escrita. Além dos aspectos conceituais, esse processo envolve os convencionais, concernentes ao espaçamento, à direção e à orientação para o uso dos materiais. Isso requer atenção da/do professora/professor para o modo como cada um realiza as atividades e utiliza os materiais. Nessa fase, os alunos escrevem mais devagar, pois, além das habilidades descritas, estão ainda em processo de apropriação daquelas relacionadas à agilidade na escrita, o que, por exemplo, justifica o fato de gastarem um tempo considerável para escreverem o cabeçalho. Além dos aspectos concernentes diretamente aos alunos e aos conteúdos, a Professora Ana precisou lidar com outros, como, por exemplo, o fato de precisar informar à secretaria da escola quando os discentes faltavam mais de três dias.

Os aspectos mencionados pela Professora Ana, na primeira entrevista, que faziam com que ela destacasse a sobrecarga de trabalho e o tempo como as principais dificuldades para o desenvolvimento da prática em sala de aula acompanharam a construção de suas práticas docentes ao longo de todo o ano. Na quarta entrevista, realizada em dezembro de 2022, ao falar novamente sobre as dificuldades encontradas em sala de aula, a docente mencionou outra vez o tempo como “o grande dificultador” em razão da quantidade de coisas que precisava ser feita:

Pra mim a maior... a maior dificuldade é o tempo porque a quantidade de coisa é muito. Porque você tem que ensinar português e matemática, você tem que preocupar com a letra, com o caderno, com livro, tem que corrigir tudo, tem que olhar tarefa... é muita coisa e pouco tempo. E as crianças demoram pra fazer. Você vê... pra copiar a tarefa demora... então, gera um tempo... um... um gasto de tempo muito grande. E eu nunca... eu tô sempre com a sensação de que eu tô atrasada, que eu nunca... nunca dou conta... O tempo, realmente... se eu, se tivesse mais tempo... Se tivesse... Não sei se a carga horária da escola fosse maior e aí daria para trabalhar muito mais... nossa, daria para trabalhar mais jogos, daria para fazer mais brincadeira... quase não faço brincadeira com eles por causa de tempo... é... leitura... Olha, vai tudo deixando... vai tudo ficando... Por que? Porque tem conteúdo, tem que colo... tem que enfiar conteúdo neles, tem cronograma pra seguir, tem todas essas outras coisas que eu já te falei. Pra mim, o tempo é a maior dificuldade em relação ao primeiro ano. (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia 01 de dezembro de 2022).

Essa questão do tempo parece ser um dos diferenciais das turmas de primeiro ano, não obstante todos os outros fatores relacionados à aprendizagem da língua escrita. Na última

entrevista, por exemplo, quando a Professora Ana comparou a sua experiência na turma de primeiro ano com a experiência na turma de quarto ano para a qual ela havia lecionado presencialmente antes, ela explicou que o...

...quarto ano é muito mais fácil de trabalhar. Porque, no quarto ano, eles são independentes, é... e... e são... já são alfabetizados. Então, assim, é o ciclo complementar, o quarto ano, né? ...o quarto e o quinto é o ciclo complementar. Então, é muito mais fácil de trabalhar! É... tem mais dificuldade em questão de... é... o controle da disciplina, que isso atrapalha no rendimento da aula, no rendimento da turma, é... que não... é... é um problema menor pro primeiro ano, por eles ser menorzinho, né? ...mas, tem essa facilidade de ser mais tranquilo, ter mais tempo, você pode planejar uma atividade e passar ela no quadro, você pode encher o quadro, se você quiser. Aí, agora, aqui não! Se eu for pensar numa atividade muito elaborada, já vou... Já tem que pensar: “- Não! Não vai dar tempo!” Ou então: “- Não! Não vai funcionar!” Eles não vão... não vão dar conta de pensar nisso! É... às vezes, até caça-palavra ou cruzadinha... Quando eu penso nisso, eu penso: “- Será que eles vão dar conta? Ah, eu tenho que pensar numa mais fácil ou então eu tenho que desenhar no quadro para eles entender”. Tudo isso pra mim... é... pra mim isso é coisas... coisas de... que dificulta o andamento do trabalho. Mas, não é que tá errado! É que é a fase que eles estão. Então, é claro que eles não sabem fazer uma cruzadinha ou caça-palavra. É normal! Só que pra prática, assim, vai meio que limitando as opções da gente... (Entrevista realizada com a Professora Ana no dia 08 de dezembro de 2022).

Nota-se, pelo relato da Professora Ana, nas entrevistas, que o fato de as crianças não lerem e escreverem autonomamente e demandarem um tempo maior para a realização das atividades, associado à pressão por cumprir o que foi prescrito para o primeiro ano, condiciona a ação da docente. Esse aspecto torna-se explícito quando ela relatou que, ao pensar nas atividades, uma das questões que leva em conta é o tempo.

Durante a observação, percebi que essa questão do tempo acompanhou a Professora Ana ao longo do ano e, ao que tudo indica, condicionou outras ações dela. No dia 13 de junho de 2022, por exemplo, durante o recreio das crianças, a Professora Ana disse que não sabia o que fazer, pois ainda precisava levar os alunos para o lanche, passar a tarefa no quadro, trabalhar com os conteúdos de matemática e ensaiar para a quadrilha. Ela comentou que pensou em apenas trabalhar as sílabas, mas se questionou: “- Como eu introduzo uma letra e não trabalho?”. Nesse dia, ela tinha introduzido a letra J e realizou as estratégias que normalmente utilizava na introdução de uma nova relação grafema-fonema.

Outro exemplo que podemos citar ocorreu no dia 7 de outubro de 2022, após os alunos realizarem uma atividade na folhinha. A Professora Ana comentou com a professora de apoio que estava em dúvida se pedia aos alunos para colorir ou para colar a folhinha primeiro no caderno. À professora de apoio, ela disse que é preciso colorir primeiro para não estragar a folha, mas que, se ela os deixasse colorir antes, eles ficariam colorindo “toda a vida” e não colariam a folha no caderno. Além disso, em alguns dias, como no dia 07 de julho de 2022, dia

em que trabalhou com o Cruza-M, no final da aula, ela disse que não sabia por que planejava tantas atividades. Dessa maneira, o tempo parecia condicionar o planejamento, a execução das atividades e a avaliação, pois havia um momento específico para cada uma dessas atividades serem realizadas.

Em relação a essa questão, Scos (2018) também evidenciou em sua pesquisa que o tempo constitui um desafio para as professoras iniciantes realizarem as demandas curriculares. Nas palavras da pesquisadora,

Ao chegar no espaço escolar, a professora iniciante depara-se com um choque de realidade que impacta em sua nova trajetória. Nessa perspectiva, as participantes desta pesquisa relatam que o tempo em sala de aula é um desafio para realizar as demandas curriculares, as atividades diversificadas para alunos tanto especiais como com dificuldades de aprendizado. Elas relatam também sobre a dependência dos alunos para utilizar os cadernos, cuidar do material, organizar seus pertences, ou até mesmo fazer sua higiene, amarrar seus pares de tênis, entre outros elementos que precisam de ajuda (Scos, 2018, p. 66).

Um outro aspecto que observei nas práticas da Professora Ana relaciona-se às demais atividades que eram desenvolvidas pelas/pelos outras/outros docentes. Como descrevi nas aulas, por vezes, ela deixava de fazer algumas atividades da rotina com o intuito de gerenciar melhor o tempo de que dispunha. Por vezes, ela relatava que precisava correr com as tarefas propostas porque no dia introduziria nova letra. Isso foi feito, especialmente, com o Projeto de Leitura, que ocorria nas segundas-feiras, mesmo dia em que introduzia uma nova relação-grafema-fonema.

Ressalto que a docente parecia não se apropriar do Projeto de Leitura em suas práticas, vendo-o como algo que reduzia ainda mais o tempo que ela tinha para desenvolver os conteúdos, não percebendo que o que era abordado nesse projeto também fazia parte dos conteúdos de língua portuguesa.

O fato de não se apropriar do Projeto de Leitura pode ser decorrente da sua participação ou não no planejamento dessa atividade pela escola. Algo semelhante se aplica ao momento em que os discentes iam à biblioteca escolar. Por outro lado, a concepção restrita de alfabetização inerente à PNA, o alfabeto das boquinhas e o cronograma com a introdução de grupos silábicos em datas específicas, que compõem o contexto amplo de atuação da docente, podem fazer com que ela se sinta pressionada de tal modo a trabalhar o que lhe é proposto dentro de um tempo determinado que a impossibilita perceber que, nos momentos em que são trabalhados os jogos, o Projeto de Leitura e a leitura feita por ela aos alunos, também são momentos em que ela trabalha conteúdos de língua portuguesa.

Pelo exposto, neste capítulo, percebemos que uma diversidade de fatores parece ter influenciado a construção das práticas da Professora Ana, como os contextuais, os institucionais, o currículo prescrito, a formação “inicial” ou acadêmico-profissional da docente, a história do próprio processo de alfabetização e a própria reação dos discentes ao que ela dizia e/ou realizava em sala de aula. Após abordar as práticas da Professora Ana, neste capítulo, abordaremos as práticas da Professora Renata no capítulo seguinte.

5 A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES PELA PROFESSORA RENATA

No segundo capítulo, apresentamos algumas informações que possibilitaram conhecer quem é a Professora Renata. Neste capítulo, descreveremos e caracterizaremos as suas práticas docentes em alfabetização. Para isso, primeiro, apresentaremos a sua sala de aula, informaremos a quantidade de alunos e as atividades desenvolvidas por outras/outras professoras/es. Em seguida, mostraremos os conteúdos trabalhados por ela nos dias observados. Depois, como na caracterização da prática da professora Ana, descreveremos três aulas em que foram abordados conteúdos de língua portuguesa.

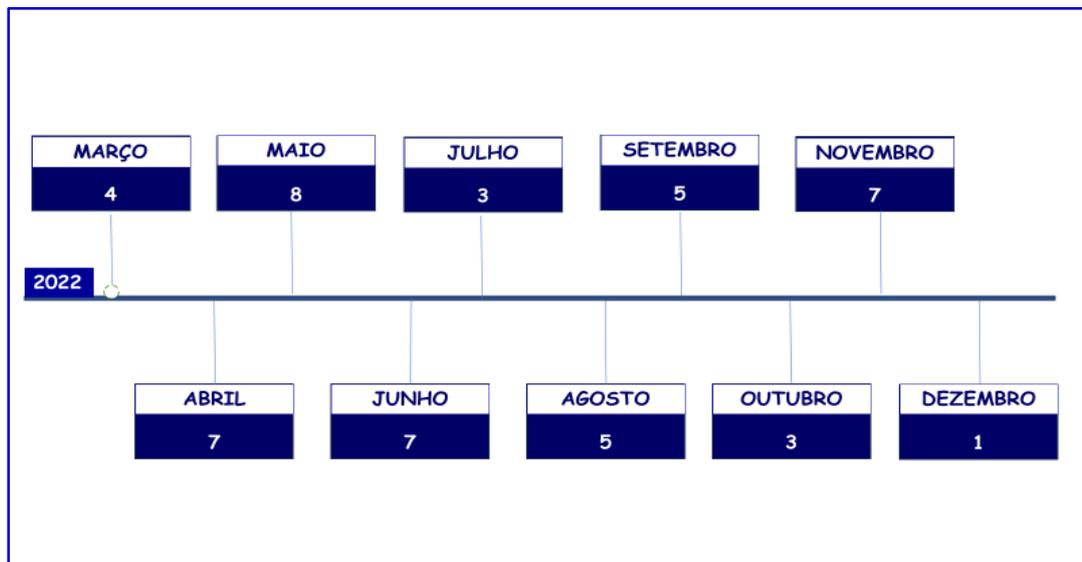
As três aulas escolhidas foram realizadas, respectivamente, em 4 de abril, em 7 de junho e em 14 de setembro de 2022. Essas três aulas foram selecionadas por serem representativas das práticas desenvolvidas pela Professora Renata ao longo do ano. Isto é, evidenciam maneiras de interagir com os estudantes, atividades, materiais didáticos utilizados, dentre outros, que foram frequentes nas práticas dela. Além disso, o fato de as aulas escolhidas terem sido realizadas em diferentes momentos do ano possibilita observar aspectos da construção de suas práticas em alfabetização na primeira vez que assumiu uma turma de 1º ano presencialmente.

Salientamos que escolher três aulas dentre as cinquenta que foram observadas não foi algo fácil, haja vista que gostaríamos de discorrer sobre várias outras ações percebidas no decorrer da observação. Entretanto, como mencionado, considerando os limites deste capítulo, optamos pelas aulas que consideramos ser representativas das práticas docentes desenvolvidas ao longo de 2022. Na próxima seção, apresentaremos a sala da Professora Renata.

5.1 A sala de aula e aspectos gerais sobre as práticas da Professora Renata

Em 2022, como mencionado anteriormente, foram observados 50 dias de aula da Professora Renata, entre os meses de março e de dezembro. Considerando que as aulas começavam às 13 e terminavam às 17 horas, os 50 dias de aula observados correspondem a 200 horas-aula. Tem-se, na Figura 13, a seguir, a quantidade de dias observados em cada mês, considerando o esquema de observação descrito no segundo capítulo desta tese:

Figura 13 - Linha do tempo dos dias observados na turma da Professora Renata



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Professora Renata iniciou o ano com 18 alunos e terminou com 21. No decorrer do ano, um aluno transferiu-se para outra escola e quatro alunos ingressaram na turma. Além das atividades realizadas junto à Professora Renata, os discentes realizavam outras atividades com outras/os docentes ao longo da semana: a) Projeto de Leitura, na quarta-feira, às 14h30; b) Educação Física, na segunda-feira, às 14h30 e na sexta-feira, às 13h45; c) Biblioteca Escolar, na quinta-feira, às 14h30. Essas atividades tinham duração de cinquenta minutos, cada.

Na foto a seguir (Figura 14), é possível ver a sala de aula da Professora Renata:

Figura 14 – Sala de aula da Professora Renata



Fonte: Imagem feita, antes do início da aula, por uma das professoras que auxiliaram a Professora Renata.

Em relação à organização das crianças na sala, no primeiro semestre, as carteiras ficavam dispostas uma atrás da outra, tal como verificamos na imagem. Os discentes, em geral, não tinham um lugar fixo para se assentarem. No final do primeiro semestre e durante o segundo, as carteiras foram organizadas, com frequência, em duplas ou em semicírculo. De acordo com a explicação fornecida pela Professora Renata, em 4 de julho de 2022, essa mudança na organização foi sugerida pela supervisora da escola. Renata disse que não concordava muito com a disposição das carteiras em duplas ou em semicírculos, haja vista que a pandemia de Covid-19 ainda não tinha acabado.

Ao que parece, a alteração na organização das carteiras sugerida pela supervisora objetivou um maior controle da disciplina na sala, uma vez que, no transcorrer dessa conversa com a Professora Renata, ela me disse que queriam (provavelmente referindo-se à equipe da gestora) cobrar um comportamento de adultos dos alunos. No decurso da observação, notei algumas dificuldades em relação à disciplina dos discentes na sala da Professora Renata que podem ser percebidas pela quantidade de estratégias empreendidas na tentativa de manter a disciplina.

Em 13 de abril de 2022, por exemplo, a Professora Renata disse que criou a estratégia de escrever o nome das crianças no canto esquerdo do quadro quando não estavam realizando as atividades ou não estavam se comportando bem. Em 27 de abril do mesmo ano, a Professora

Renata escreveu “NOTA 10” do lado esquerdo do quadro. Ela explicou que, ao final da aula, anotaria o nome das crianças que estavam se comportando bem. Em 23 de maio de 2022, a Professora Renata levou um cartaz do incentivo. Ela esclareceu que cada criança ganharia uma estrelinha ao final do dia caso se comportasse bem, realizasse todas as atividades e não faltasse de aula. Ela leu várias coisas que estavam escritas no cartaz como, por exemplo, trazer a garrafinha de água para a aula, realizar as atividades e jogar lixo no chão. À medida que lia, perguntava se podia ou não fazer aquilo. Ela, então, anotava no cartaz, fazendo um “X” na coluna do SIM ou na coluna do NÃO. Renata lembrou às crianças que eram elas que decidiam algo que podia ou não ser feito. Dessa maneira, elas deveriam se comprometer com tais combinados. A Professora Renata entregaria as estrelinhas no dia seguinte. Porém, no transcorrer da observação, não percebi, em nenhuma ocasião, a entrega das estrelinhas para as crianças.

Não obstante a diversidade de estratégias adotadas para manter a disciplina, percebi uma certa descontinuidade dessas estratégias. Talvez, a única exceção foi a escrita dos nomes dos discentes no canto do quadro quando estes não estavam se comportando bem ou realizando as atividades. Na quarta entrevista, quando conversei com a docente sobre a questão da indisciplina em sala de aula, ela justificou em razão dos estudantes não terem feito o “pré”, como percebemos no excerto a seguir:

Então, hoje é muito difícil, né? ...porque, assim, a maioria... às vezes... das crianças... como não teve “pré”... então, ela ainda não estava habituada, assim, a um ambiente escolar. Então, assim, foi um primeiro ano... assim, é... de bastante dificuldades, né? ...assim principalmente um primeiro ano que não teve “pré”. Ela (se referindo às crianças) não tinha noção, ainda, do ambiente escolar, quais eram as regras, né? Então, às vezes, muitos não gostam de ficar sentados, muitos não sossegam no lugar, muitos... é muito assim, chora, né? ...se você passa para copiar, eles já choram, começam a reclamar que estão com dor na barriga. “- Ah, eu quero ir embora!” (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

No dia 04 de maio de 2022, durante o lanche das professoras, a Professora Renata comentou com outra docente que os alunos choravam para tudo: para saber quem seria o primeiro da fila, quem a ajudaria, quem seguraria a sua mão etc. Essa outra professora comentou que resolveu esse problema em sua sala de aula utilizando “a ordem alfabética”: ela fez dois cartazes, um com os nomes dos meninos e outro com os nomes das meninas, em ordem alfabética. A partir da ordem dos nomes dos alunos nesses cartazes, ela escolhia o ajudante do dia e esse seria o primeiro da fila e aquele que seguraria a sua mão. A professora também disse que os próprios alunos decoram a ordem e que, além disso, esses cartazes servem para outras coisas, como verificar a quantidade de letras dos nomes dos discentes.

Conforme postulamos no capítulo anterior, as “trocas de receitas” entre as/os professoras/es são fundamentais para a construção das práticas docentes uma vez que partem de um saber da experiência. Chartier (2007, p. 186) afirma que “os professores que falam sobre seu ofício situam sua ação no terreno da moral (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal, mais do que em relação à avaliação objetiva da eficácia dessa ação ou a saberes considerados como teóricos”.

No que concerne aos saberes adquiridos nas práticas cotidianas, Rockwell e Mercado (1988) afirmam que a realização do trabalho docente requer a incorporação de conhecimentos de diversas origens, adquiridos pelas/os professoras/es que o exercem, por meio de ensaio e de construção de soluções para problemas que se apresentam em condições específicas. Nesse sentido, podemos dizer que a colega de trabalho compartilhou com Renata estratégias para ajudar as crianças na aprendizagem de participação em situações cotidianas nas quais precisam partilhar com os colegas o lugar de destaque no grupo. Essa aprendizagem depende das experiências escolares como, por exemplo, ser “ajudante do dia”, até que elas tenham condição de refletir sobre formas de participação no grupo.

Durante a observação, percebi que, na sala da Professora Renata, não havia a figura do “ajudante do dia” e isso fazia com que os discentes pedissem com frequência para ajudá-la a entregar os livros didáticos ou alguma atividade xerocopiada. Nesses momentos, em geral, a Professora Renata pedia à criança que estava se comportando bem para auxiliá-la. Outras situações em que percebi que as crianças ficavam agitadas e, por vezes, choravam, disputando entre si quem seguraria a mão da professora, era quando iam para algum lugar, como para o lanche ou para a biblioteca.

Ao ouvir as dicas da colega, a Professora Renata disse que gostou da ideia, mas não a implementou. Como, em sua sala, a escolha do “ajudante do dia” se dava pelo “bom” comportamento dos discentes, caso implementasse a ideia da outra professora, perderia esse mecanismo de controle, que era um dos mais utilizados por ela para manter a disciplina. Nesse aspecto, é importante considerar que, conforme Gimeno Sacristán (2017), a resposta que a/o docente dá em cada situação depende dos recursos pessoais que ele tem, das suas condições e do meio.

As questões relacionadas à disciplina parecem ter sido uma das principais dificuldades enfrentadas pela Professora Renata e não ocorreram apenas quando os alunos estavam sob a sua responsabilidade, mas também durante o momento em que estavam sob a responsabilidade de outras/outros professoras/es. No dia 20 de junho de 2022, por exemplo, segunda-feira, ao buscar os alunos para a educação física, o professor se queixou do comportamento dos discentes

com a Professora Renata. Nesse mesmo dia, a supervisora, que acompanhava os alunos durante o recreio, junto a outros profissionais, também se queixou do comportamento dos alunos.

Na última entrevista, ao falar sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano, a Professora Renata pontuou que não foi um ano fácil e mencionou a dificuldade dos alunos no cumprimento de regras, associando essa novamente ao fato de as crianças não terem cursado o “pré”, conforme percebe-se por meio do excerto a seguir:

É, esse ano foi um ano bem difícil! Até porque, as crianças... elas vieram, né? ...sem concluir o “pré” e, assim, teve bastante dificuldades em relação é... às regras, né? ...da escola, coisas que eles não eram ainda acostumados. Eu tive também é... grandes problemas com as crianças é... com problemas familiares, né? ...e eu acho que... que isso é uma coisa que atrapalha muito a aprendizagem... e já também que a escola, né? ...não oferece também um psicólogo, né? ...que possa estar sanando essas dificuldades (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 12 de dezembro de 2022).

O fato de as crianças não terem frequentado a educação infantil presencialmente e, em 2022, conhecerem e se adaptarem ao espaço escolar pode ter interferido no comportamento dos discentes. Além do exposto, ao analisar a questão da disciplina/indisciplina, é necessário levar em consideração que, em 2022, a Professora Renata não trabalhou apenas com uma turma de primeiro ano pela primeira vez, como também lecionou pela primeira vez presencialmente. No início da docência, as/os professoras/professores passam por aprendizagens intensas e uma delas consiste na gestão da classe. Nesse sentido, Huberman (1992), ao se referir à fase de exploração, que, segundo ele, é a primeira etapa da carreira docente, afirma que diversos estudos empíricos relacionados à escolha da carreira docente e aos dois e/ou três primeiros anos de ensino, embora tenham motivações diferentes, revelam que o contato inicial com a sala de aula ocorre de forma um tanto homogênea. Este também se trata, segundo o autor, de um período de sobrevivência e de descoberta.

A sobrevivência seria o que tem sido chamado vulgarmente de “choque do real”, o enfrentamento inicial da complexidade da situação profissional, o tatear constante, a distância entre os ideais e a realidade da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a preocupação consigo e as dificuldades relacionadas aos alunos e ao material didático. Em contrapartida, o aspecto referente à “descoberta” seria o entusiasmo inicial, a experimentação, a responsabilidade de ter os seus alunos e a sua sala de aula, bem como de se sentir colega de um determinado grupo profissional (Huberman, 1992).

Marcelo Garcia (2010) também destaca o relacionamento com os discentes e/ou a gestão da classe como aspectos cruciais no período de iniciação à docência. Nessa direção, Moura (2016), em pesquisa que objetivou investigar e analisar as práticas de alfabetização realizadas

por uma professora iniciante e uma professora experiente, considerando os elementos da gestão da matéria e da classe presentes na interação das aulas de alfabetização, demonstrou que a professora iniciante encontrou dificuldade na gestão da classe e, para manter o controle da sala, utilizava estratégias fundamentadas em reforços acerca do comportamento das crianças, como escolher o “ajudante do dia” com base no comportamento considerado mais adequado ou oferecer balas aos alunos.

Como mencionamos, a Professora Renata escolhia o “ajudante do dia” com base no bom comportamento das crianças tal como a professora iniciante que participou da pesquisa de Moura (2016). Essa dificuldade em lidar com a “indisciplina” pode estar relacionada, então, às questões que são próprias do início da carreira docente. No segundo semestre, eu percebi que os alunos estavam um pouco mais calmos.

No que se refere ao ambiente da sala de aula, é possível verificar, na foto da sala de aula da Professora Renata (Figura 14), no alto da parede, no centro, o alfabeto das boquinhas. Conforme mencionamos em capítulos anteriores, esse alfabeto foi adquirido pela Secretaria Municipal de Educação. A Professora Renata usou esse alfabeto ao longo do ano para o reconhecimento e a identificação das letras e, em algumas vezes, para a pronúncia de fonemas isolados.

Do lado esquerdo da Figura 14, é possível visualizar dois outros cartazes: o primeiro apresenta o nome completo de cada um dos alunos, em ordem alfabética, com as respectivas datas de nascimento; o segundo apresenta os números de 0 a 99 e de 100 a 1000. Como o leitor observará, a partir da ampliação da imagem, na foto a seguir (Figura 15), as letras e os números dos cartazes eram pequenos, o que dificultava a visualização desses por aqueles que não estivessem sentados bem próximos a eles.

Figura 15 - Cartazes localizados do lado esquerdo da sala da Professora Renata



Fonte: Ampliação da imagem feita, antes do início da aula, por uma das professoras que auxiliaram a Professora Renata.

Em relação ao cartaz com o nome dos alunos, destacamos que algumas/alguns autoras/es têm ressaltado a importância de trabalhar com os nomes próprios no processo de alfabetização. Podemos dizer que o fato de as crianças terem acesso à escrita de seus nomes por meio desse cartaz pode ter contribuído para a memorização de letras e de sequências necessárias. Moraes (2019) afirma que, além do valor afetivo, por serem mais fáceis de serem memorizados, os nomes se constituem palavras estáveis, o que permite às crianças observarem que a ordem em que as letras aparecem na palavra não pode variar, que as letras usadas para escrever uma palavra não podem mudar, que as letras que aparecem no nome de uma criança não são delas somente e que aparecem em outros nomes e em outras palavras, entre outros. O autor também ressalta a necessidade de trabalhar com dois aspectos: “1) alguns nomes são parecidos, porque começam (com sílabas orais) ou terminam (com rimas) de forma idêntica; 2) muitos nomes próprios se parecem com outras palavras do mundo, porque começam ou terminam com ‘pedaços sonoros iguais’” (Moraes, 2019, p. 151). Monteiro (2010), assim como Moraes (2019), enfatiza o trabalho com os nomes próprios para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à apropriação da língua escrita, a saber, os procedimentos de reconhecimento e de escrita de palavras. No entanto, embora tenha notado que esse cartaz ficou afixado na parede o ano todo, não verifiquei, durante a observação, o uso dele pela docente em momento algum.

Outro material que promovia o trabalho com os nomes das crianças foi o crachá dos alunos. No início do ano, próximo aos cartazes do lado esquerdo, havia um saquinho em que eram guardados os crachás dos estudantes. Esse saquinho ficava na parede central da sala, do lado esquerdo, preso ao varal. No início da aula, a Professora Renata colocava esse saquinho sobre a primeira carteira para que cada criança pegasse o seu. Desse modo, percebe-se que o crachá era utilizado como modelo para que a criança copiasse o seu nome no caderno. Essa função do crachá, além de ajudar as crianças que estão no início do processo de alfabetização e que ainda não conseguem escrever o nome sozinhas, pode favorecer a fixação da forma escrita de seus nomes e promover, tal como sugere Morais (2019), a compreensão do SEA, quando acompanhado de reflexões sobre a relação oral/escrito.

Do lado direito do quadro, observam-se os cartazes do silabário, do calendário, dos aniversariantes, do dígrafo LH e de um sobre as “palavrinhas mágicas”, conforme a imagem a seguir, também ampliada a partir da Figura 14:

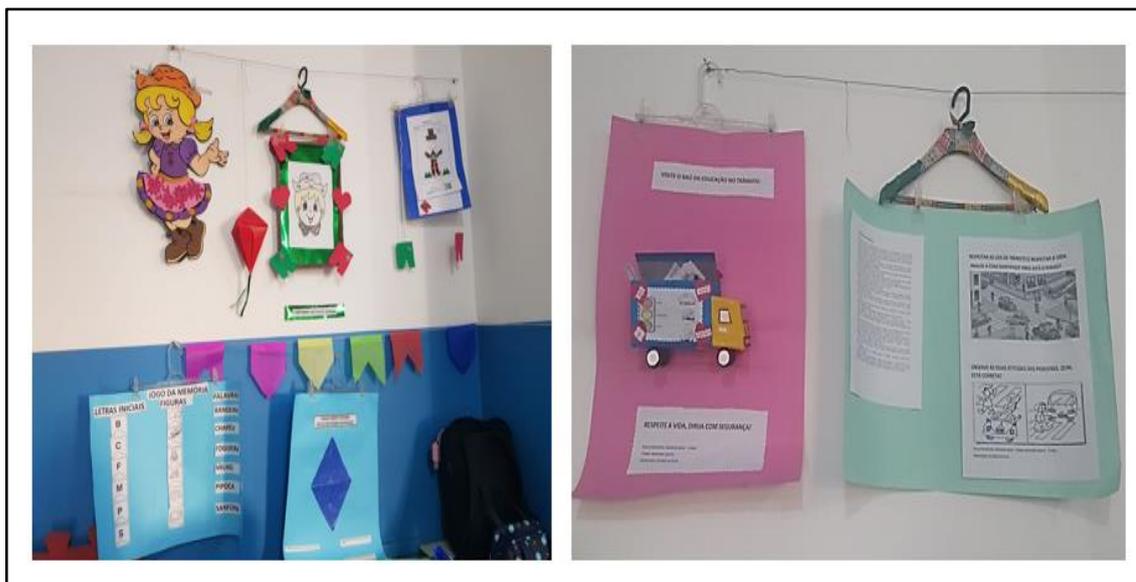
Figura 16 - Cartazes localizados do lado direito da sala da Professora Renata



Fonte: Ampliação da imagem feita, antes do início da aula, por uma das professoras que auxiliaram a Professora Renata.

Na parede do lado esquerdo, ficava um cartaz com os combinados da turma para “dar adeus ao coronavírus”, um cartaz do alfabeto e um dos números. Além desses, que ficaram expostos o ano todo, no transcorrer do ano, foram expostos diversos cartazes relacionados, quase sempre, aos conteúdos trabalhados pela docente, como também à Festa Junina e à Semana de Conscientização do Trânsito, conforme a imagem a seguir:

Figura 17 - Cartazes da sala da Professora Renata



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por meio dessas fotos, é possível notar, como havíamos mencionado anteriormente, que o tamanho da letra utilizada nos cartazes era pequeno, dificultando a visualização dos escritos.

Em relação às tarefas de casa, como a turma da Professora Renata tinha educação física nas segundas e nas sextas-feiras, ela elaborava uma folhinha com a tarefa semanal. Assim, na segunda-feira, durante o horário de educação física, ela colava a folhinha no caderno de tarefa dos alunos. Na sexta-feira, também no horário de educação física, ela corrigia as tarefas realizadas ao longo da semana. De acordo com a docente, ela dava as tarefas dessa forma para que, no decorrer da semana, os pais se organizassem para auxiliar os seus filhos.

No que concerne ao relacionamento com os pais, a Professora Renata se queixou, recorrentemente, da ausência de uma participação mais efetiva deles. Na terceira entrevista, por exemplo, quando eu perguntei a ela se tinha alguma preocupação em relação às suas práticas em alfabetização, ela me respondeu:

Assim, o que deixa, assim, a gente, assim, é... triste, é que, muitas vezes, os alunos não têm o apoio da família. Então, assim, aquele aluno, talvez aquele que apresente mais dificuldade... nem é culpa do aluno, né? ...é assim... muitas vezes, a família não ajuda aquele aluno a fazer a tarefa. Às vezes, eu dou as atividades de reforço para eles fazerem em casa, né? ...a família não preocupa, não coloca eles para fazer, não coloca eles para estudar, né? Isso, assim, é uma coisa que deixa a gente, assim, meio que frustrada, né? ...porque, assim, a gente tenta fazer a parte da gente, a gente quer que aquela criança aprenda, quer que ela evolua e, assim, pela família, falta de interesse da família, então a família mina, né? ...essa oportunidade dessa criança crescer (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 16 de setembro de 2022).

Eu percebi que a falta de apoio dos pais era algo que realmente incomodava a Professora Renata. Ao final da quarta entrevista, quando perguntei a ela se queria acrescentar algo ao que tínhamos conversado até então, ela citou novamente a ausência dos pais:

Ah, eu acho, assim, uma coisa que me deixa muito chateada é a família não ajudar, porque, assim, as crianças são tão inteligentes, assim, tem grande potencial, sabe? ...e, muitas das vezes, a família não enxerga, né? Eu acho, assim, que o que me deixa mais chateada é isso... porque, assim, a gente faz de tudo, né? ...para ver eles escrevendo, para ver eles lendo, né? ...porque, assim, é o que a gente quer, né? ...porque se a gente for trabalhar só pelo salário a gente nem viria (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

Aparentemente, essa queixa da professora se relacionou ao fato de que, em outros momentos, como, por exemplo, durante a pandemia, houve, segundo ela, uma participação maior dos pais:

Apesar de ser à distância, é... eu fui a professora que alcançou o maior índice, né? ...de participação dos alunos... E, assim, eu sei que... mesmo sendo à distância, alguma sementinha eu acho que eu plantei bem e deu tudo certo. Hoje, eu vejo que eles estão já no segundo ano. São crianças, assim, bast... os que frequentaram, eles estão, bastante, assim, alfabetizados, pelo que eu vejo, assim, né? ...deles. Valeu a pena! Acho que foi bem melhor ter sido... ter sido uma professora à distância do que ter ficado em casa, né? ...sem fazer, sem plantar nada para as crianças, né? ...sem ser, sem alfabetizar, sem ensinar nada. E, assim, durante a pandemia, tanto a gente ensinava as crianças quanto a gente ensinava também os pais das crianças, porque, assim, foi um período, assim, em que os pais, eles ficaram muito preocupados, né? ...e, muita das vezes, você atendia mesmo o pai, que estava desesperado, às vezes estava com familiar doente, às vezes, estava com um familiar no CTI... muitos perderam, né? ...pessoas da família. Então, eu acredito, assim, que a gente não foi só... apenas o professor. Então, assim, a gente foi amigo, sabe? E eu vejo isso porque, até hoje, tem pais que vem aqui no portão para me conhecer, né? Então, assim, se a gente não tivesse feito a diferença na vida daquela pessoa, então, a pessoa não ia ligar, né? Além dos presentes, que muitas vezes a gente recebe deles, né? ...assim, pra mim, foi gratificante ter sido uma professora... mesmo em EaD... (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 20 de maio de 2022).

Sendo assim, a professora relatou que, durante o período da pandemia, ela foi a docente da escola com o maior índice de participação durante as aulas. Ela se orgulhou do trabalho que realizou e da relação que ela construiu com os pais nesse período, falando, com satisfação, que muitos foram depois à escola para conhecê-la. Por meio desse relato, verificamos também uma preocupação e uma certa empatia por parte da docente com os pais, o que também foi notado durante a observação nos momentos em que alguns pais ou responsáveis compartilhavam algum problema que enfrentavam com os seus filhos.

Em relação aos protocolos da Covid-19, notei, ao longo da observação, uma grande preocupação por parte da Professora Renata com o uso de máscaras, de álcool em gel e com o distanciamento social. O uso do álcool, por exemplo, era feito sempre no início da aula, ao sair e ao voltar para a sala, depois do lanche ou de alguma outra atividade realizada externamente. Para isso, a docente passava de carteira em carteira colocando o álcool nas mãos dos alunos.

Sobre o planejamento, a docente me explicou que esse era feito quinzenalmente, levando-se em consideração tanto o cronograma da Secretaria de Educação quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em relação à avaliação dos alunos, testemunhei a aplicação de avaliações diagnósticas encaminhadas pela Secretaria de Educação, avaliações inerentes ao Programa Tempo de Aprender, avaliações no decorrer e ao final do bimestre. Além dessas avaliações, a Professora Renata geralmente caminhava pela sala observando os discentes durante a realização das atividades. Com isso, ela conhecia como as crianças se desenvolviam e identificava aquelas que precisavam de mais intervenções. Na próxima seção, abordaremos o que a Professora Renata trabalhou no transcorrer do ano de 2022.

5.2 O que a Professora Renata fez?

Nesta seção, caracterizaremos e descreveremos o que a Professora Renata fez ao longo de 2022. Para isso, primeiro, apresentaremos o que ela realizou nas primeiras semanas, considerando que a observação começou um mês após o início das aulas. Depois, apresentaremos um quadro no qual listaremos os conteúdos abordados pela docente durante as aulas observadas. Em seguida, apresentaremos as três aulas nas quais foram trabalhados os conteúdos de língua portuguesa.

A primeira aula, “*Eu sou a palavrinha PIPA*”, mostra a maneira como a Professora Renata introduziu as primeiras relações grafema-fonema, levando uma atividade diferente a fim de que as crianças fixassem melhor o grupo silábico trabalhado. Aos poucos, essa estratégia foi deixada de lado e o uso do livro didático se tornou mais frequente. Além do uso do livro didático, que se consolidou paulatinamente no final do primeiro semestre e no início do segundo, percebi que a Professora Renata enfatizou o trabalho com as sílabas das relações grafema-fonema trabalhadas por ela. Nesse sentido, escolhi a segunda aula, “*O ensino da relação grafema-fonema da letra G*”, para demonstrarmos o foco nas sílabas e o uso do livro didático. A terceira aula, “*A escrita da palavra BONÉ*”, foi escolhida por apresentar, especialmente, o modo como a docente interagiu com os discentes e conduziu as atividades na maior parte das aulas.

5.2.1 Os primeiros dias de aula

Quando iniciei a observação, perguntei à Professora Renata o que ela tinha trabalhado nas primeiras semanas de aula. Essa questão também foi tratada na primeira entrevista, realizada em 20 de maio de 2022. A docente explicou que

Nas primeiras semanas de aula, a gente... é... dá para eles uma folha em branco, né? ...e a gente coloca eles para aprender a traçar a margem e começar a escrever o nome. A gente tenta na primeira semana... é... porque eles... e também uso desenhos, né? ...algumas dinâmicas, né? ...para eles ambientarem primeiramente, né? ...com o ambiente escolar. Uso também... passeio na escola com eles, a gente apresenta a escola: onde fica o banheiro, onde fica o refeitório, onde fica a quadra, pra criança familiarizar com o ambiente escolar, certo? Apresenta também as regras, né? ...de convivência, as palavrinhas mágicas, né? ...para eles estarem aprendendo a respeitar os colegas e também os profissionais da escola. (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 20 de maio de 2022).

Como é possível observar por meio do excerto anterior, nas primeiras semanas de aula, a ambientação ao espaço da escola e as noções de orientação e de espaçamento foram trabalhadas pela Professora Renata. Em relação ao uso do caderno, no início da aula, Renata pediu aos discentes para levarem os cadernos deles em sua mesa a fim de que ela fizesse a margem e a marcação das linhas: ela escreveu o número 1 em uma linha, o número 2 na linha abaixo e um “X” na terceira linha. A linha em que colocou o “X” foi colorida pelos alunos. O traçado das letras de imprensa maiúscula foi feito utilizando as linhas dos números 1 e 2, tal como no exemplo a seguir. A mesma marcação exemplificada no Quadro 11 foi feita no quadro.

Quadro 11 - Marcação de linhas para escrever



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados.

Quando iniciei a observação, os discentes já tinham avançado um pouco em relação ao uso do caderno. No transcorrer do ano, sempre que necessário, a docente retomava as orientações quanto ao uso desse e as noções de orientação e de espaçamento.

Além do uso do caderno, nas primeiras semanas, antes do início da observação, a Professora Renata trabalhou com as vogais e com o alfabeto. Nas semanas iniciais da observação, presenciei o trabalho com o alfabeto a partir da história “*O reino do alfabeto*”, com as vogais, com os encontros vocálicos, com as consoantes e com a relação grafema-fonema da letra B. No quadro, a seguir, estão os conteúdos de língua portuguesa abordados pela Professora Renata durante as aulas observadas:

Quadro 12 - Conteúdos trabalhados pela professora Renata

CONTEÚDOS TRABALHADOS PELA PROFESSORA RENATA NOS DIAS OBSERVADOS		
MARÇO		
Dias observados	Conteúdos trabalhados	Recursos didáticos
18, 21, 22 e 30	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto; - Espaçamento e direção; - Gênero Textual Poesia; - Vogais; - Encontros vocálicos; - Grupo silábico da letra B; - Consciência fonêmica; - Consciência silábica; - Gênero Textual História em Quadrinhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto afixado na parede; - Folhas xerocopiadas; - Quadro branco e pincel; - Cola; - Cartolina; - Livro didático de Língua Portuguesa; - Fita crepe.

ABRIL		
04, 05, 13, 18, 19, 27 e 28	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto; - Grupo silábico da letra P; - Uso do caderno (orientação e espaçamento); - Grupo silábico da letra T; - Gênero Textual História em Quadrinhos; - Consciência fonêmica; - Consciência silábica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto afixado na parede; - Folhas xerocopiadas; - Quadro branco e pincel; - Sulfitão para escrever o Banco de Palavras; - Silabário; - Papel cartão; - Fita crepe; - Livro didático de Língua Portuguesa; - Cola.
MAIO		
02, 03, 11, 12, 20, 23, 25 e 31	<ul style="list-style-type: none"> - Vogais; - Encontros vocálicos; - Uso do til; - Grupos silábicos das letras P e D (retomada); - Uso do caderno (orientação e espaçamento); - Grupo silábico da letra F; - Grupo silábico da letra V; - Nasalização; - Consciência fonêmica; - Consciência lexical; - Consciência silábica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas xerocopiadas; - Quadro branco e pincel; - Silabário; - Livro didático de Língua Portuguesa; - Jogo dos encontros vocálicos; - Cola.

JUNHO		
01, 06, 07, 15, 20, 21 e 30	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto; - Grupo silábico da letra G; - Grupo silábico da letra J; - História em verso; - Uso do caderno (orientação e espaçamento); - Consciência fonêmica; - Consciência silábica; - Gênero Textual História em Verso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro didático de Língua Portuguesa; - Alfabeto afixado na parede; - Silabário; - Folhas xerocopiadas; - Jogos; - Quadro branco e pincel; - Cartolina.
JULHO		
04, 05 e 08	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo silábico da letra M; - Uso do caderno (orientação e espaçamento); - Consciência fonêmica; - Consciência silábica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco e pincel; - Livro didático de Língua Portuguesa.
AGOSTO		
22, 23, 24, 25 e 26	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo silábico da letra R; - Consciência fonêmica; - Consciência lexical; - Consciência silábica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro didático de Língua Portuguesa; - Quadro branco e pincel; - Folhas xerocopiadas.
SETEMBRO		
12, 13, 14, 15 e 16	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo silábico da letra Z; - Letra minúscula de imprensa; - Consciência fonêmica; - Consciência lexical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas xerocopiadas; - Livro didático de Língua Portuguesa; - Quadro branco e pincel; - Silabário; - Cartolina.

OUTUBRO		
26, 27 e 28	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do caderno (orientação e espaçamento); - Letra cursiva; - Consciência silábica; - Grupo silábico do CH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Silabário; - Folhas xerocopiadas; - Quadro branco e pincel.
NOVEMBRO		
07, 08, 09, 10, 11, 24 e 25	<ul style="list-style-type: none"> - M antes de P e B; - Letra cursiva; - Uso do Ç; - S com som de Z; - GUE, GUI; - Consciência fonêmica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Silabário; - Quadro branco e pincel; - Folhas xerocopiadas.
DEZEMBRO		
12	<ul style="list-style-type: none"> - CH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cenário e fantoches dos personagens da história da Chapeuzinho Vermelho; - Quadro branco e pincel.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Verifiquei que os conteúdos relacionados anteriormente (Quadro 12) estavam em consonância com os conteúdos listados no cronograma elaborado pela Secretaria de Educação que definiu as relações grafema-fonema que deveriam ser trabalhadas a cada semana. Nas próximas subseções, apresentaremos as três aulas selecionadas dentre as cinquenta que foram observadas no que se refere aos conteúdos de língua portuguesa. Por meio da descrição dessas aulas, identificaremos os conteúdos abordados por ela.

5.2.2 Eu sou a palavrinha PIPA

Em 4 de abril de 2022, segunda-feira, a Professora Renata iniciou a aula recordando a importância dos hábitos de higiene e dos combinados. Em seguida, passou de carteira em carteira orientando em que lugar do caderno as crianças escreveriam. A orientação em relação ao uso do caderno era sempre feita no início da aula e antes de as crianças usarem os cadernos.

Em geral, no início da aula, a Professora Renata chamava as crianças, de uma em uma, em sua mesa, para fazer a margem e marcar “1, 2, X” nos cadernos.

Após caminhar pela sala, orientando os discentes, a Professora Renata escreveu a data no quadro (desta maneira: DATA: 04/04/22) e o nome (assim: NOME:). O cabeçalho era sempre feito antes de utilizar qualquer um dos cadernos. No dia 21 de março de 2022, a Professora Renata comentou sobre a importância dessa atividade. Para ela, é importante que as crianças escrevam o cabeçalho, pois já trabalhou em turmas de quarto e de quinto ano e tem aluno que chega nessas turmas sem saber escrever o nome da escola. Na quarta entrevista, a questão do cabeçalho foi abordada com a Professora Renata. Nas palavras dela,

Então, a gente usa bastante o cabeçalho pra criança ter noção, né? ...do nome da escola, do nome da professora, o nome da turma, de escrever o seu nome, de saber certinho qual que é a data daquele dia, né? ...porque, às vezes, chega lá na quarta série, quinta série e tem muitos que ainda não conseguem escrever. E, assim, tem alunos que têm tanta dificuldade que, às vezes, no quarto ano, quinto ano, eles ainda não conseguem nem sequer colocar letra, assim, dentro da margem, né? ...do caderno. Então, assim, eu acho que é uma coisa muito importante... é uma coisa, assim, que eu bato muito firme, né? ...a questão do cabeçalho, também mando todos... todas as tarefas, também, eu mando pra casa, pra eles estar treinando, pra eles aprenderem corretamente, né?... como escrever o cabeçalho. (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

A importância dada ao cabeçalho pela Professora Renata, ao final do ano, é semelhante à que ela manifestou, no início do ano, em relação a chegar no quarto e no quinto ano sem saber como escrever o nome da escola. Sobre essa questão, ela acrescentou o fato de alguns alunos chegarem ao quarto ou ao quinto ano sem saber utilizar o caderno, o que indica que o cabeçalho é uma atividade que visa trabalhar o uso do caderno, a orientação e o espaçamento. A função do cabeçalho para o uso dos cadernos escolares também foi identificada na pesquisa realizada por Bortolazzo (2019). Tal como discutimos no capítulo anterior, a escrita do cabeçalho é uma atividade tipicamente escolar.

Enquanto os alunos copiavam o cabeçalho do quadro, a Professora Renata fez a chamada em seu caderno. Depois, ela leu um texto informativo intitulado “*A história das pipas, pandorgas e papagaios*”. Esse texto continha informações sobre a origem das pipas, o uso delas em diferentes países, assim como os seus diversos nomes nas várias regiões do Brasil. Após ler o texto, Renata perguntou se algum aluno saberia dizer com que letra começava a palavra PIPA. Algumas crianças disseram que era com a letra “I”, evidenciando a ideia de que apenas uma letra pode representar uma unidade silábica – hipótese silábica da escrita (Ferreiro; Teberosky; 1999). Renata, então, disse: “- Mas, não falamos ‘IPA’”. Nesse momento, uma criança disse

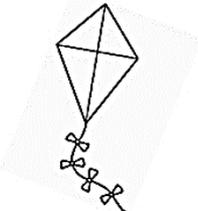
que a palavra começava com a letra “P”. A Professora Renata, então, registrou a palavra no quadro. A mediação da professora, subtraindo o primeiro fonema ao pronunciar a palavra, parece ter estimulado a identificação do fonema inicial e o reconhecimento da letra que o representa no SEA.

Em seguida, a docente perguntou quantas vogais tem a palavra PIPA, enquanto registrava as vogais “I” e “A” abaixo dela. Depois, ela perguntou qual era a letra inicial e quantas letras tinha essa palavra. Ao perguntar novamente sobre qual era a letra inicial da palavra PIPA, ao que parece, a docente procurou “reforçar” o conteúdo trabalhado a fim de que os discentes memorizassem a letra P. Por fim, ela resolveu as seguintes atividades com os alunos (Figura 18):

Figura 18 – Atividade sobre a letra P

Nome: Data ___/___/___

EU SOU A PALAVRINHA:



PIPA
PI - PA

AGORA RESPONDA:

- ESCREVA CADA LETRA EM UM QUADRINHO.

- QUANTAS LETRAS TEM ESSA PALAVRA? _____
- QUAL É A PRIMEIRA LETRA? _____
- QUAL É A ÚLTIMA LETRA? _____

- ESCREVA CADA SÍLABA EM UM QUADRINHO.

- QUANTAS SÍLABAS TEM ESSA PALAVRA? _____
- QUAL É A PRIMEIRA SÍLABA? _____
- QUAL É A ÚLTIMA SÍLABA? _____

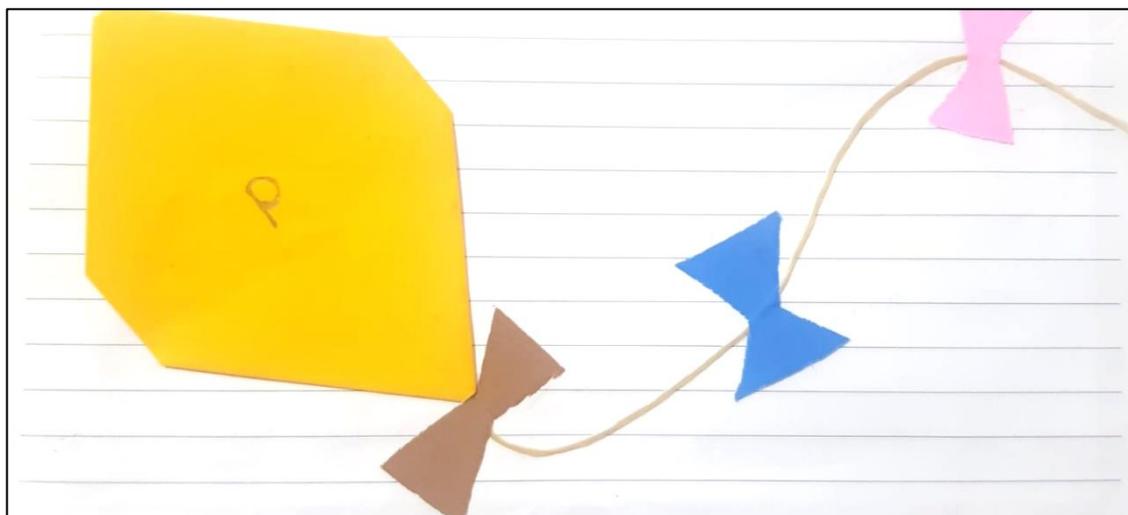
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de uma cópia da atividade dada pela docente.

Durante a realização dessa atividade, a Professora Renata perguntou quantas sílabas tem a palavra PIPA. Para isso, bateu palmas, uma para cada sílaba. Ela leu e resolveu as atividades no quadro enquanto as crianças copiaram no caderno.

Depois de realizarem a atividade, a Professora escreveu no quadro: DOBRADURA DE PIPA. Ela pediu às crianças para registrarem no caderno. Nesse momento, um aluno perguntou para um outro se ele sabia o que estava escrito no quadro. Em seguida, a docente colou, no caderno dos alunos, uma dobradura de pipa que ela trouxe pronta de casa, com linha. Ao passar pelas carteiras e colar a dobradura, a professora entregou dois lacinhos, que seriam as rabiolas, já com o pingote de cola, apenas para os alunos colarem. Por fim, ela pediu às crianças que

escrevessem a letra P na dobradura. Na imagem a seguir, é possível visualizar a dobradura que foi dada pela docente e colada no diário de campo:

Figura 19 – Dobradura de pipa



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

A Professora Renata mostrou a letra “P” no quadro e perguntou qual letra era. Muitas crianças disseram que era a letra “B”. Depois, Renata mostrou, no silabário, o grupo silábico da letra “P” e o escreveu no quadro. Em seguida, escreveu a letra “B” e o grupo silábico dessa letra no quadro. Percebemos que, mesmo a docente reiterando várias vezes a letra P, as crianças a confundiram com a letra B. Isso pode ter ocorrido porque, na semana anterior, a docente trabalhou a letra B. Soares (2020) afirma que, ao aprender as relações grafema-fonema, as crianças encontram algumas dificuldades em diferenciar consoantes que se igualam no ponto de articulação, tal como ocorre com as consoantes P e B. A letra P é uma consoante sonora e a letra B é uma consoante surda. Ou seja, na primeira, as pregas vogais vibram mais quando a consoante é pronunciada associada a uma vogal, enquanto, na segunda, as pregas vocais vibram menos, ou não vibram.

De acordo com Soares (2020), o que possibilita às crianças diferenciarem consoantes sonoras de surdas, quando o ponto de articulação é o mesmo, é a diferença entre os fonemas que elas representam. A autora pontua que um procedimento adequado para isso é levar as crianças a compararem as sílabas em palavras nas quais elas tenham confundido ou utilizar pares mínimos, como **FILA** e **VILA**. Na situação em questão, a Professora Renata perguntou qual era a letra. Desse modo, ao escrever as letras P e B e os seus referidos grupos silábicos no

quadro, de algum modo, a docente pode ter contribuído para a distinção entre os fonemas grafados por essas letras.

Ao final, ela pediu às crianças para registrarem o grupo silábico da letra P no silabário que ela havia colado no caderno delas. Esse silabário consistia em uma folha que apresentava as vogais na primeira linha e as consoantes na primeira coluna. À medida que eram introduzidos os grupos silábicos, as crianças os registravam nesse silabário. Como mencionamos no primeiro capítulo desta tese, ao citar Frade (2005), os silabários coincidem com o método alfabético. Desse modo, percebemos que ele é um material que resistiu ao tempo e ainda está presente nas práticas de alfabetização.

Nessa aula, primeiro, a Professora Renata leu um texto informativo para os discentes sobre as pipas. Depois, ela pediu a ajuda deles para registrar a palavra PIPA no quadro. Nesse momento, Renata abordou a quantidade e a identificação das vogais dessa palavra, a letra inicial, a letra final e a quantidade de letras. Em seguida, ao realizar as atividades da folhinha, além de abordar os aspectos relacionados às letras que tinham sido explorados anteriormente, ela refletiu sobre as sílabas, identificando a quantidade, a sílaba inicial e a sílaba final.

Ao explorar esses aspectos, a Professora Renata trabalhou com a consciência fonológica, que, segundo Soares (2020), é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala, a saber, a palavra, as sílabas, as rimas e os fonemas. De acordo com a autora, “para se apropriar da escrita alfabética, as crianças precisam aprender que aquilo que *veem* escrito representa o que elas *ouvem* ser lido; que as palavras que *escrevem* devem ser a representação dos *sons das palavras* que escrevem” (Soares, 2020, p. 77, grifos da autora). Dessa maneira, ao introduzir a relação grafema-fonema da letra P, a Professora Renata trabalhou conteúdos importantes para a compreensão do SEA.

Nas primeiras aulas, a Professora Renata se preocupou em preparar atividades que contextualizassem os conteúdos da alfabetização, em geral, procurando dar um caráter lúdico à aprendizagem escolar. É o que se pode observar com a relação grafema-fonema da letra P, em que ela levou a dobradura da pipa; com a relação grafema-fonema da letra D, em que ela confeccionou um dado; e com a relação grafema-fonema da letra F, em que realizou o plantio do feijão em um copo descartável com algodão. No dia da confecção do dado, a Professora Renata disse que, às vezes, uma atividade diferente ajuda a “fixar” a letra. Na segunda entrevista, quando perguntei à docente sobre essa sua rotina de introduzir as letras, ela explicou:

Bom, eu acho assim, que cada letra nova é um novo aprendizado e, assim, eu tento, assim, fazer o melhor para que a criança, ela possa, é... gravar, né? ...cada letrelinha,

porque é muito importante para que ela conheça cada letrinha e, a partir daquela letrinha, a gente consiga formar as sílabas, né? ...e depois as palavras, depois a gente vai trabalhar as frases, né? ...e, posteriormente, os textinhos, os pequenos textos. Então, assim, eu vejo, assim, que é muito importante também para as crianças, né? ...uma coisa diferente, não a gente ficar só focada no livro. Eu uso também, bastante, o livro. Quando a atividade é uma coisa legal, que está no livro, que eu acho que vai aguçar a curiosidade da criança, eu uso o livro. Quando eu acho, assim, que não está tão significativo, daí eu mesmo tento fazer uma atividade diferenciada, né? ...para chamar a atenção mesmo, da criança, né? ...para que ela não esqueça aquela letrinha. (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 4 de julho de 2022).

A Professora Renata acreditava que, por meio dessa atitude, as crianças “gravariam a letrinha”, ou seja, a relação grafema-fonema que ela estava abordando naquela semana. Pelo relato dela, é possível perceber, também, a sua concepção de como as crianças aprendem a ler e a escrever: gravam a letrinha, depois formam as sílabas e, por fim, formam palavras, frases e pequenos textos. Tal concepção se aproxima do que é proposto pelos métodos sintéticos de alfabetização, discutidos no primeiro capítulo, especialmente do método fônico. Recordamos que a política de alfabetização que estava vigente, durante a realização da pesquisa, também ia ao encontro dos métodos sintéticos.

Tal como discutimos no primeiro capítulo, de acordo com Frade (2005), no método fônico cada letra é ensinada em sua relação com o fonema representado que, associado a outro grafema, forma sílabas e palavras. A autora explica que, para o ensino das relações grafema-fonema, existe uma sequência a ser respeitada, das relações diretas para as mais complexas. Em seu texto, Frade (2005), ao citar Lemle (1991), descreve os casos em que há correspondência direta entre letras e fonemas: P e B, V e F, T e D. Nesses casos, “cada uma dessas letras sempre representa o mesmo fonema e só representa esse fonema (e mais nenhum outro). Por isso, não oferece maior dificuldade para a decodificação e a codificação” (Frade, 2005, p. 26).

O cronograma elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, assim como as unidades do livro didático, organiza o trabalho pedagógico a partir das correspondências diretas entre letras e fonemas. Esse é mais um elemento que evidencia, como mencionamos anteriormente, que havia um contexto que sugeria o uso do método fônico. A esse respeito, Gimeno Sacristán (2017) explica que as práticas docentes possuem reguladores externos e que a forma ou a estruturação do currículo, assim como o seu desenvolvimento em uma determinada instituição, modelam as práticas das/os professoras/es.

Esclarecemos, no entanto, que embora a docente partisse da letra, ela nem sempre focava na pronúncia isolada dos fonemas, como ocorre nos métodos fônicos. Na introdução das primeiras relações grafema-fonema, observei que Renata procurava fazê-la por meio da

exploração de alguma palavra-chave, como em PIPA e em DADO, para que as crianças pudessem ter como referência uma unidade de sentido para aprender o SEA. Em relação a esse aspecto, elucidamos que as/os professoras/es se apropriam de conhecimentos de diferentes maneiras, a depender da sua formação, dos seus conhecimentos e das suas experiências anteriores, conforme anunciamos no primeiro capítulo, ao citar autoras/es como Franco (2016) e Fregoso (2005; 2016).

No entanto, percebi que, ao levar algo diferente para ajudar as crianças a “gravarem” as letrinhas, a Professora Renata fomentou pouco a participação dos discentes nas atividades propostas. No caso da dobradura da pipa, como mencionado anteriormente, os estudantes apenas colaram os lacinhos/rabiolas. No caso da letra D, a docente pediu a minha ajuda para recortar e para colar o dado, e as crianças apenas o coloriram. No que concerne ao plantio do feijão, os alunos apenas escolheram a semente e escreveram o seu primeiro nome para marcar de quem era cada copo.

Essa atitude de realizar algumas coisas pelos alunos em vez de possibilitar que eles as fizessem foi observada em outros momentos, como, por exemplo, ao recortar as bordas de alguma folhinha, ao colar as folhas das atividades realizadas ou ao localizar a página do livro didático. Como é possível verificar no excerto a seguir, em relação ao recorte das folhinhas, na quarta entrevista, quando perguntei à docente o motivo pelo qual ela agia dessa maneira, ela explicou que tinha muito medo de acidente com tesoura:

Então, eu tenho muito medo de acidente com tesoura, sabe? Porque, assim, muitas das vezes, eles pegam a tesoura e corta o cabelo, né? ...um do outro ou, às vezes, pode, às vezes, até tacar, né? ...no colega. Então, às vezes, muitas vezes, eu já trago... e quando, assim, eles têm que recortar, então, assim, eu tenho que ficar bem de olho mesmo, né? ...porque eu tenho muito medo da criança machucar. Então, assim, é uma coisa que eu tenho muito medo mesmo (risos) (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

Como comentamos anteriormente, a Professora Renata teve algumas dificuldades relacionadas à “indisciplina” dos alunos. Isso pode ter influenciado as suas escolhas por levar o material recortado ou por recortar para eles durante a aula. Por outro lado, as habilidades de recortar e de colar são necessárias na realização de atividades ao longo do processo de escolarização.

Em relação à localização das páginas do livro didático, a Professora Renata entregou, no primeiro semestre, o livro didático já com a página localizada. Às vezes, dobrava a pontinha da página ou pedia aos alunos para colocarem um lápis no meio do livro a fim de que não

perdessem a página que seria trabalhada. A partir do final do primeiro semestre e do início do segundo, a Professora Renata pediu aos discentes para localizarem a página. Quando perguntei a ela, na quarta entrevista, o motivo pelo qual, em geral, entregava o livro já com a página aberta, ela respondeu:

Então, assim, no começo eles não, eles ainda não têm o conhecimento dos números, né? ...então, a gente começa ensinando eles de 1 a 10... Então, no comecinho do ano, eles ainda não têm muita noção do número. Então, assim, para facilitar, eu já entregava o livro com a página aberta porque eles não conheciam os números. Aí, a partir do momento que eles já conhecem, né? ...os números, que eles já conseguem identificar, aí eu já deixo o livro fechado para eles tentarem achar o número. Então, assim, é uma forma que eu uso, né? ...deles estarem aprendendo. (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

Assim como recortar e colar, localizar as páginas do livro didático são habilidades necessárias ao longo do processo de escolarização. Por isso, é fundamental que sejam estimuladas desde cedo. Por outro lado, além das questões acerca da disciplina/indisciplina, aprender/ensinar a realizar essas tarefas leva tempo, que era algo precioso para a docente, conforme o leitor perceberá ao longo deste capítulo.

No que concerne às tarefas semanais, de 4 a 8 de abril de 2022, semana em que a Professora Renata introduziu a relação grafema-fonema da letra P, as tarefas relacionadas à língua portuguesa foram: escrita diária do cabeçalho no caderno de língua portuguesa, escrita do alfabeto e das vogais. Na próxima subseção, descreverei a aula em que a professora trabalhou o ensino da relação grafema-fonema da letra G.

5.2.3 O ensino da relação grafema-fonema da letra G

Em 7 de junho de 2022, terça-feira, a Professora Renata chamou os alunos, de um em um, em sua mesa para fazer a margem e a marcação das linhas em seus cadernos. Nesse dia, diferentemente dos demais, ela escreveu o cabeçalho no quadro antes de marcar as linhas nos cadernos das crianças. Além do cabeçalho, a professora escreveu no quadro as páginas do livro que seriam trabalhadas para as crianças copiarem no caderno.

Renata explicou aos alunos que, no dia anterior, ela entregou a folha do gatinho e que não era para eles se esquecerem de estudar. A folha do gatinho a que a docente se referiu era

igual a esta, que encontramos na *Internet*, que possui a logo da página eletrônica *Mistura de Alegria*³⁵. Na folha entregue pela docente, não havia a identificação de tal página.

Figura 20 – Ficha de leitura da letra G



Fonte: Página eletrônica Mistura de Alegria.

Tal como discutimos no capítulo anterior, as condições de trabalho podem influenciar a escolha por atividades prontas. Essas fichas de leitura eram coladas no caderno para que as crianças estudassem em casa. Muitas dessas fichas apresentavam textos “acartilhados”, como o que pode ser observado na imagem a seguir:

³⁵ Essa atividade foi encontrada em: <https://misturadealegria.blogspot.com/2017/08/fichas-de-leitura-ou-treinos.html>.

Figura 21 – Ficha de leitura da letra N

<p>LETRA N</p> <p>NA NE NI NO NU</p> <p>O NAVEGANTE</p> <p>NUNO É UM MENINO, ELE NAVEGA NO MAR.</p> <p>O NAVIO DE NUNO É NOVO.</p> <p>NUNO VIAJOU PELO MUNDO NOVE VEZES.</p> <p>NOIVA NOVELO NUVEM NATA</p> <p>NEVE NUCA NOJO NABO</p> <p>NOVE NAJA NETO NADA</p>

Fonte: Digitado pela pesquisadora a partir da cópia do texto entregue pela docente.

Ressaltamos que, como Soares (2011) aponta, embora os textos “acartilhados”, como o da Ficha de leitura da letra N, sejam censurados e, em tese, abandonados, no âmbito das novas teorias acerca da aquisição da língua escrita, na prática, algumas pesquisas têm demonstrado a permanência deles e, às vezes, das próprias cartilhas.

A Professora Renata orientava as crianças a estudarem as fichas de leitura em casa, pois, nas sextas-feiras, havia um ditado com palavras da relação grafema-fonema introduzida naquela semana. O ditado foi abordado com a docente na quarta entrevista. Nas palavras dela,

Eu acho, assim, o ditado, ele é muito bom, sabe? ...porque, assim, eu dou sempre a tarefa, é... uma semana antes para a criança estudar essas palavrinhas para ela ter o conhecimento, né? ...do que que vai cair ainda na próxima sexta-feira. Então, assim, ela tem que aprender a ter o compromisso de chegar em casa, ela tem que aprender a fazer a sua tarefa, aprender que é ela que tem que fazer, não é a mãe, não é o pai, não é o irmão, entendeu? E o ditado é um compromisso, né? A gente quer que... e quer que a criança aprenda a cumprir o seu compromisso, a cumprir o seu dever. Então, assim, muitas das vezes, eu passo a correção, né? ...para eles copiarem de novo, para eles estarem memorizando, né? ...como que é as palavras, mas, assim, também, às vezes, o que acontece é assim: “Oh! É feriado, né?” ...que atrapalha ali... como, às vezes, a criança a fazer a tarefa, não tem ajuda também da família para estar fazendo as tarefas. Então, isso é o que atrapalha, entendeu? Porque se aquela família que é presente, que a criança faz todas as atividades, então, a criança tem maior chance, né? ...na alfabetização. (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

O ditado é uma atividade tipicamente escolar. Chartier (2014) explica que o ditado oral coletivo foi usado para ditar textos a serem trabalhados pelos alunos em suas casas. De acordo com a autora, essa atividade sobreviveu a diversas reformas pedagógicas e se consagrou na escola primária. Nos contextos que conservaram essa atividade, como o brasileiro, a escola fez dela algo com um fim em si mesmo, objetivando o controle da correção ortográfica, que podia ser observado logo após a sua realização (Chartier, 2014).

No relato da docente, identifica-se que a importância dada por ela ao ditado está associada ao cumprimento de alguns compromissos: por exemplo, a realização das tarefas e o estudo das fichas de leitura pelas crianças. Além disso, percebe-se o uso da cópia para a memorização de palavras, comum nos métodos considerados tradicionais. Nota-se ainda, novamente, a importância dada pela Professora Renata à participação das famílias no processo de alfabetização das crianças.

No ditado, normalmente a atenção da turma se volta para a docente que pode aproveitar esse momento não apenas para avaliar, mas também para oportunizar um momento de aprendizagem. Nessa perspectiva, Chartier (2014) esclarece que o ditado pode ser usado como um momento de aprendizagem quando é reinventado pela/pelo docente a partir de certas condições e quando é modulável aos diferentes níveis dos alunos da turma, o que não parece ter sido o caso da Professora Renata.

Durante os ditados, Renata, muitas vezes, repetiu as palavras, pronunciou-as pausadamente e, por vezes, forneceu pistas/respostas, mostrando, por exemplo, as sílabas no silabário. Na quarta entrevista, pedi à docente para que falasse um pouco sobre a maneira como ditava as palavras. Ela explicou que,

Então, assim, a gente tem o silabário, né? ...e, assim, muitas das vezes... às vezes, a criança não conseguiu estudar e ela pergunta, né? “- Ah, professora, qual que é tal esse!” A gente mostra, né? ...qual família que pertence aquela sílaba pra criança relembrar... porque, assim, apesar de ser um ano, mas, assim, é pouco tempo, né? ...de aula e são muitos os conteúdos, já que a gente tem que estar, às vezes, trabalhando uma família silábica... às vezes, por semana e como tem muito feriado e, às vezes, a criança não consegue... igual eu foi essa semana mesmo que aí teve a Copa, né? ...na semana passada, teve aí a conscientização do trânsito... Então, assim, às vezes, a criança não conseguiu ainda absorver aquele conteúdo. Então, assim, às vezes, eu dou... a gente dá umas dicas, né? ...pra criança... pra criança não sair mal naquela atividade. A gente quer que a criança aprenda, né? ...a gente quer que ela consiga fazer pra ela se sentir, assim, realizada, né? ...porque quando ela não consegue, ela fica triste e, com certeza, ela fica frustrada com aquela atividade. E, assim, o meu objetivo é que ela fique feliz, né? ...que ela consiga. (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

Por meio do relato da Professora Renata, o ditado parece ser uma atividade de avaliação do grupo silábico que é trabalhado semanalmente e não uma atividade de aprendizagem. Além disso, percebemos que ao dizer *“a gente quer que a criança aprenda, né? ...a gente quer que ela consiga fazer pra ela se sentir, assim, realizada, né? ...porque quando ela não consegue, ela fica triste e, com certeza, ela fica frustrada com aquela atividade. E, assim, o meu objetivo é que ela fique feliz, né? ...que ela consiga”*, a docente demonstra uma preocupação em não frustrar a criança.

Na continuidade da descrição da segunda aula, enquanto as crianças copiavam o cabeçalho, a Professora Renata me chamou para ver o caderno de um aluno que apresentava muita dificuldade, no início do ano, e que agora copiava o cabeçalho corretamente, sem grande dificuldade. A Professora Renata fazia questão de me mostrar a evolução dos alunos, seja na maneira de colorir, no traçado da letra, no uso do caderno, entre outros, comparando com o modo como o discente estava quando ele chegou. No momento em que ela me mostrava o caderno do aluno, a supervisora chegou na sala. Ela, então, mostrou o caderno à supervisora, que também elogiou o caderno do aluno e ressaltou o fato de, naquele momento, ser meio do ano e a necessidade de os discentes não serem apenas “copistas”.

Após as crianças copiarem o cabeçalho, a docente perguntou qual letra aprenderam no dia anterior. Algumas crianças disseram que foi a letra G. Ela, então, escreveu a letra G com o sinal de adição e as vogais orais no quadro. Depois, Renata escreveu uma palavra iniciada com cada uma das sílabas do grupo silábico da letra G, como no quadro a seguir:

Figura 22 – Grupo silábico da letra G

G+A= GA – GATO
G+E= GE – GELO
G+I= GI – GIOVANA
G+O= GO – GOTA
G+U= GU – GUSTAVO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do registro feito pela docente no quadro.

Destacamos que, ao perguntar uma palavra iniciada com G, duas crianças disseram seus nomes, iniciados, respectivamente, pelas sílabas “GA” e “GUS”. Isso ocorreu, possivelmente, porque, no dia anterior, ao falar que aprenderiam a letra G, ela disse: “- G de...” (pronunciou o nome dos alunos da sala que começavam com a letra G).

A Professora Renata perguntou se os alunos conheciam alguma palavra iniciada pela sílaba GO. Como os discentes não disseram nenhuma, ela escreveu a palavra GOTA no quadro, afirmando que eles provavelmente conheciam essa palavra. Ao que tudo indica, Renata estava se referindo ao conhecimento da escrita da palavra, muito embora o conhecimento da palavra deva ser compreendido também como parte do vocabulário das crianças (Ouellette, 2006). Isso porque a palavra fazia parte da ficha de leitura entregue no dia anterior e porque o grupo silábico da letra T já tinha sido abordado. Dessa forma, na concepção da professora, essa seria uma palavra de fácil leitura para as crianças. Isso é, se a docente ensinou o grupo silábico das letras T e D, as crianças seriam capazes de ler a palavra TODA, uma vez que é composta por uma sílaba do grupo silábico da letra T e outra da letra D. Assim, a palavra GOTA deveria ser naturalmente lida pelas crianças.

Podemos citar como exemplo as palavras TABUADA e TODA, coladas no banco de palavras da letra T, no dia 27 de abril de 2022. Ao mostrar as palavras para as crianças, Renata afirmou que elas já sabiam lê-las. Naquele momento, já havia sido trabalhada a relação grafema-fonema das letras B e D e estava sendo abordada a relação grafema-fonema da letra T. No entanto, as teorias sobre o desenvolvimento da leitura nos mostram que o mecanismo de decodificação é uma estratégia predominante na fase alfabética que decorre do processo da apropriação do SEA. No entanto, a leitura de palavras deve ser um componente do ensino da língua escrita até que os estudantes consigam ter autonomia no reconhecimento de palavras escritas (Salles, 2002; Pinheiro, 2008). No entanto, como discutimos no primeiro capítulo, a psicogênese da língua escrita nos ajudou a compreender que as crianças passam por diversas elaborações conceituais em direção à escrita alfabética.

Destacamos que, tanto na apresentação das vogais quanto na apresentação dos grupos silábicos, a Professora Renata não fazia a diferenciação entre vogais abertas, fechadas e a nasalização. No caso da palavra GOTA, a professora pediu aos alunos uma palavra iniciada com a sílaba “GÓ”, pronunciando a sílaba com uma vogal aberta. Essa questão parece simples para uma pessoa alfabetizada, mas pode causar dificuldade a crianças em processo de alfabetização. A esse respeito, Soares (2020) explica que os fonemas vocálicos causam dificuldades ortográficas para estudantes em fase de alfabetização, especialmente porque se repete, frequentemente, que as vogais são cinco enquanto são doze, além de serem, muitas vezes, apresentadas apenas na modalidade oral. Para apresentar a sílaba GU, foi escrita uma palavra começada com uma sílaba CVC - GUSTAVO, como se pode ver na Figura 20.

Após a escrita das sílabas e das palavras no quadro, os alunos fizeram algumas atividades sobre a cantiga popular “Meu galinho”:

Figura 23 - Cantiga Meu Galinho

LEITURA: CANTIGA POPULAR

MEU GALINHO

FAZ TRÊS NOITES QUE EU NÃO DURMO, Ô LALÃ
POIS PERDI O MEU GALINHO, Ô LALÃ

COITADINHO, Ô LALÃ!
POBREZINHO, Ô LALÃ!
EU O PERDI LÁ NO JARDIM.

ELE É BRANCO E AMARELO, Ô LALÃ
TEM A CRISTA BEM VERMELHA, Ô LALÃ
BATE AS ASAS, Ô LALÃ!

ABRE O BICO, Ô LALÃ!
ELE FAZ QUIRI-QUI-QUI.

JÁ RODEI O MATO GROSSO, Ô LALÃ
AMAZONAS E PARÁ, Ô LALÃ
ENCONTREI, Ô LALÃ!

MEU GALINHO, Ô LALÃ!
NO SERTÃO DO CEARÁ!

DOMÍNIO PÚBLICO.



▶ CANTIGA POPULAR

127

Fonte: *Print* feito a partir da imagem do livro didático.

No dia anterior, a Professora Renata colocou a cantiga popular para as crianças ouvirem. Depois, pediu a elas para desenharem o galinho. As atividades que os alunos fizeram no livro didático foram as constantes nos números 1, 2 e 3 da página 128 do livro didático, como observamos na figura abaixo:

Figura 24 – Atividades da cantiga “Meu galinho”

Interpretação do texto

É interessante que as atividades desta seção sejam antecedidas de uma compreensão prévia feita oralmente, para levantamento de dados sobre o texto. Algumas sugestões: “Gostaram da cantiga? De que parte vocês mais gostaram? Alguém tem animal de estimação em casa? Que bicho é? Quem cuida dele em sua casa? Vocês sabiam que é muito importante tratar bem os animais?”. Recomenda-se complementar com outras questões que considerer importantes.

Atividade 2

Construir na lousa o registro coletivo para auxiliar os alunos a escrever a resposta.

Atividades 2, 3 e 4

Embora não sejam apresentados de maneira explícita nos enunciados, os elementos da narrativa são trabalhados nas atividades 2, 3 e 4. Assim, ao respondê-las, o aluno é levado a identificar elementos da história que é narrada na cantiga: personagem, enredo (sucessão de ações) e lugar em que acontece a narrativa. (Referência: BNCC – EF01LP26)

Atividade 4

Neste momento, recomenda-se retomar a terceira estrofe da cantiga, que traz os detalhes do galinho: “Ele é branco e amarelo [...] / Tem a crista bem vermelha [...]”.

Esta atividade é uma questão de localização de informações verbais encontradas no texto lido.

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1 PINTE O NOME DO BICHO DA CANTIGA.

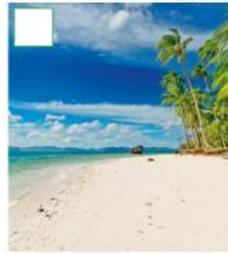
GATINHO PATINHO GALINHO

2 QUAL É O ASSUNTO DA CANTIGA? ESCRIVAM JUNTOS A RESPOSTA.

A história de alguém que perdeu o seu galinho.

3 PINTE O DO LUGAR ONDE O BICHO FOI PERDIDO.





4 DESENHE EM UMA FOLHA COMO VOCÊ IMAGINA O GALINHO QUE SE PERDEU. NÃO SE ESQUEÇA DAS CORES, DA CRISTA, DA ASA E DO BICO.

5 ACOMPANHE A LEITURA DA PROFESSORA E PINTE A RESPOSTA CORRETA.

A) NO COMEÇO DA HISTÓRIA, O GALINHO:

<input checked="" type="checkbox"/> FOI PERDIDO.	<input type="checkbox"/> FICOU SEM DORMIR.
<input type="checkbox"/> VOLTOU SOZINHO.	<input type="checkbox"/> FOI ENCONTRADO.

128 UNIDADE 11

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: *Print* feito a partir da imagem do livro didático.

A Professora Renata resolveu em conjunto as questões 1, 2 e 3 da página 128 oralmente e depois escreveu a resposta no quadro a fim de que os alunos copiassem no livro. Logo após, ela recolheu o livro didático de Língua portuguesa e entregou o livro de matemática. Renata pediu aos alunos para registrarem no caderno de matemática o cabeçalho e a página do livro que seria trabalhada.

Em relação à realização das atividades no livro didático, esclareço que, normalmente, a docente trabalhava uma página por dia. Antes disso, ela pedia aos alunos para registrarem o cabeçalho no caderno e a página do livro que seria trabalhada. Quando perguntei a ela, na quarta

entrevista, sobre a função que o livro didático tinha em sua prática, ela explicou que levava em consideração o cronograma da Secretaria de Educação e as normas da BNCC para trabalhar. Assim, quando percebia que as atividades do livro didático estavam consonantes com o que devia ser trabalhado, ela o utilizava em suas aulas. Além disso, Renata ressaltou alguns aspectos relacionados à letra, às imagens, ao fato de o livro ser da criança e à preocupação com o meio ambiente, como se percebe no excerto a seguir:

Bom, assim, a gente segue, né? ...o cronograma, né? ...vindo lá pela Secretaria e também as normas da BNCC. Então, assim, aquelas atividades que eu vejo que estão no livro, que estão de acordo, eu prefiro usar o livro, porque, assim, as imagens são bem nítidas, né? ...a letra, né? ...tem mais facilidade pra criança estar entendendo e, assim, não ficar usando muito, né? ...papel, ficar imprimindo muitas atividades, né? ...porque, assim, um desgaste muito grande para a natureza. Então, assim, o que eu posso usar... tem no livro, eu prefiro o livro porque já está próprio mesmo para a criança usar e o livro é da criança. Então, por isso que eu prefiro muitas atividades do livro (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

No segundo capítulo, ao discorrermos sobre o processo de alfabetização das docentes, mencionamos que uma das recordações da Professora Renata se tratava do uso do livro pela sua professora. Em relação a esse aspecto, destacamos que Rockwell (1995) explica que as formas de ensino também se reproduzem na vida escolar de maneira que a imitação, nem sempre consciente, das/dos professoras/es que tiveram durante a própria trajetória escolar, esclarece em certa medida, a repetição de práticas de geração a geração de docentes. Nessa direção, Caldeira (1998) também pontua que os saberes docentes implícitos nas práticas são apropriados e produzidos ao longo da trajetória pessoal e profissional das/dos docentes.

Quanto ao uso do livro didático, Chartier (2007) expõe dois argumentos que podem justificar o apego das/os professoras/es a ele. O primeiro relaciona-se ao fato de o livro dar mais segurança aos alunos e às famílias. Para a criança, chegar à escola dos “alunos maiores” e conhecer o livro é uma das suas grandes expectativas. Para as famílias, o livro é um mediador entre os pais e a escola, uma vez que, por meio dele, é possível conhecer o trabalho em desenvolvimento. O segundo argumento se refere ao conforto e à comodidade que, em geral, ele propicia à/ao docente.

A comodidade propiciada pelo livro didático estaria, segundo Chartier (2007), relacionada aos seguintes fatores: é um material pronto para uso, que inventa textos pequenos e organiza diversas relações grafema-fonema a serem trabalhadas ao longo do ano; a apresentação impressa conduz a uma rotina de trabalho que economiza tempo e possibilita aos estudantes anteciparem as atividades que serão realizadas; e a/o docente possui uma

disponibilidade maior para os estudantes durante a realização das atividades, ao economizar energia na preparação dessas e ao usar um material que foi elaborado e avaliado por outras pessoas.

Não obstante as vantagens inerentes ao uso do livro didático, há também algumas desvantagens. Dentre elas, podemos citar a dificuldade de promover retomadas individuais quando os discentes apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, uma vez que nem todos avançam no mesmo ritmo (Chartier, 2007).

Ao considerar que a Professora Renata trabalhava com o primeiro ano presencialmente, pela primeira vez, o uso do livro poderia lhe propiciar certa segurança, uma vez que, além das vantagens mencionadas, como dissemos no segundo capítulo, o cronograma elaborado pela Secretaria de Educação estava em consonância com o livro didático. Nessa perspectiva, Gimeno Sacristán (2017, p. 150) explica que “é conhecida a dependência do professorado de algum material que estruture o currículo, desenvolva seus conteúdos e apresente ao professor em termos de estratégias de ensino”.

Em relação ao fato de a Professora Renata trabalhar, normalmente, com apenas uma página do livro por dia, esclareço que, segundo informações fornecidas por ela, havia uma orientação da escola para trabalhar com as disciplinas de língua portuguesa e de matemática todos os dias. Como os alunos levavam bastante tempo para realizar as atividades, ao usar o livro didático desse modo, ela trabalhava com os conteúdos das duas disciplinas.

As tarefas semanais, de 6 a 10 de junho de 2022, estiveram relacionadas à relação grafema-fonema da letra G. Em 6 de junho, a tarefa foi pintar as linhas e escrever o cabeçalho diário no caderno de língua portuguesa (nome completo e data). No dia 7 de junho, a atividade foi escrever o alfabeto e circular a letra G. Em 8 de junho, o trabalho foi escrever e estudar a família silábica da letra G. Nos dias 9 e 10, a incumbência foi reescrever as palavras da ficha de leitura da letra G do caderno de português para o caderno de tarefa e estudar para o ditado na sexta-feira.

Nessa aula, após os discentes realizarem as atividades de matemática, eles foram para o ensaio da quadrilha. Como não conseguiram conectar a música ao aparelho de som, os alunos ensaiaram apenas alguns passos e voltaram para a sala. Nesse momento, a professora disse que eles recordariam o que já tinham aprendido. Assim, no silabário, ela mostrava a família silábica e as crianças liam. Muitas encontraram dificuldade. Nesse período do ano letivo, Renata já não mantinha a proposta de abordar o SEA apresentando e explorando palavras-chave e de atividades consideradas lúdicas.

Quando foi feita a “leitura” do grupo silábico da letra G, às vezes, as crianças diziam “GA-GUE-GUI-GO-GU-GÃO” e às vezes “JA-JE-JI-JO-JU-JÃO”. A estratégia usada por Renata para mediar a resposta das crianças foi fazer a “leitura” do grupo silábico abaixando a máscara e lendo corretamente cada uma das sílabas. Assim como explicamos no capítulo anterior, ao citar Morais (2012), algumas letras representam mais de um fonema, como é o caso da letra G, que se encontra no conjunto das relações contextuais, e um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema, como é o caso do fonema /ʒ/.

Depois, a Professora Renata brincou com os alunos de “*Atenção! Concentração!*”. Nessa brincadeira, ela e os alunos diziam: “- *Atenção! Concentração! Vai começar! Já começou! A brincadeira das sílabas! Das sílabas!*”. A cada pausa, representada pelo ponto de exclamação, a Professora Renata e as crianças batiam três palmas. Na sequência, a professora falava algumas sílabas. A cada sílaba dita pela docente, as crianças batiam três palmas. Se a professora dissesse algo diferente de sílabas, como palavras ou letras, por exemplo, e as crianças batessem três palmas, elas erravam. Após fazer essa brincadeira com as sílabas, a docente fez a mesma brincadeira com números e nomes de animais. As crianças se envolveram bastante nessa brincadeira. Ao final, a professora brincou de “vivo ou morto” com as crianças.

Os jogos e as brincadeiras estiveram recorrentemente presentes nas práticas dessa docente, o que reforça, mais uma vez, a importância que ela dava ao lúdico. Dentre eles, podemos citar brincadeiras de roda e gincanas, além de jogos utilizados para trabalhar conteúdos de língua portuguesa e matemática. A maior parte dos jogos usados era confeccionada pela própria docente, como a “Pescaria do Alfabeto”, cuja foto pode ser vista a seguir:

Figura 25 – Pescaria do alfabeto



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora.

Observamos, por meio da imagem anterior, que o jogo foi confeccionado a partir de E. V. A., de uma caixa de sapato e de folhas xerocopiadas. Ao desenvolver essa atividade, a Professora Renata atendeu a uma solicitação da escola para trabalhar atividades relacionadas à festa junina na semana de 20 a 24 de junho de 2022. Quanto ao uso de jogos e de brincadeiras para trabalhar os conteúdos das disciplinas no que se refere aos conteúdos de língua portuguesa, Morais (2019) e Montuani (2023) ressaltam a importância de criar situações lúdicas para o desenvolvimento da consciência fonológica em vez de treinamentos enfadonhos.

Os jogos e as brincadeiras promovidos pela Professora Renata eram, muitas vezes, realizados ao final da aula, próximo do horário em que os portões da escola se abriam e em que

os pais e/ou responsáveis buscavam seus filhos. Com isso, muitas crianças iam embora e não brincavam. Na quarta entrevista, perguntei à Professora Renata o porquê de, em boa parte das vezes, as brincadeiras terem sido realizadas ao final da aula. Ela esclareceu que:

Assim, a gente deixa mais... assim, pro final da aula porque, assim, no começo, é mais desgastante, né? No começo, a criança já tem... não fez cabeçalho em casa, então, a criança já tem que... é, localizar o caderno que ela vai fazer, fazer o cabeçalho, fazer a atividade, né? ...porque a gente tem que dar aquela atividade que a gente colocou naquele planejamento, né? o máximo, né? ...o máximo possível com elas realizadas, né? E, assim, não é que a brincadeira não seja importante. A brincadeira é muito importante pra criança porque, a partir do momento em que ela está brincando, ela também está aprendendo, né? E é muito importante porque, assim, através da brincadeira, ela tem, assim, a chance mais, né? ...de conviver socialmente com os amigos, de estar aprendendo as regras, mas só que a gente não pode focar só na brincadeira, né? ...porque tem as práticas da alfabetização, que tem que escrever e também tem que dar as crianças já lendo, no final do ano. Então, assim, eu tento conciliar o máximo possível, né? ...os conteúdos e também as brincadeiras, porque eu acho, assim, é importante a criança brincar, né? ...que, às vezes, assim, em casa, ela só fica no celular, né? ...muitos, às vezes, o pai trabalha, a mãe trabalha, não tem aquele tempo de tá brincando, né? ...com a criança e eu acho que assim, muito prático, né? ...ela tá brincando, ela tá tendo a oportunidade de tá socializando também na escola com os colegas. (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

Por meio desse relato, percebe-se que a Professora Renata deixava para propor os jogos e as brincadeiras ao final da aula, porque, nas palavras dela, “*no início era mais desgastante*”, uma vez que ela precisava escrever o cabeçalho e realizar outras atividades. Ao que parece, primeiro ela realizava as atividades de escrita. Isso é percebido no relato, quando ela diz: “*Mas, só que a gente não pode focar só na brincadeira, né? ...porque tem as práticas da alfabetização, que tem que escrever e também tem que dar as crianças já lendo, no final do ano*”.

Como no primeiro ano as crianças estão se apropriando dos aspectos conceituais e convencionais acerca do SEA, de fato, a escrita no caderno é muito importante. Por outro lado, por meio de jogos e de brincadeiras, é possível trabalhar uma série de conteúdos inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita, além de auxiliar nas questões relacionadas à indisciplina, uma vez que despertam mais o interesse das crianças.

Ao considerar o contexto amplo de atuação da Professora Renata, ela parecia ter consciência de que era possível trabalhar os conteúdos por meio dos jogos e das brincadeiras, uma vez que, em alguns momentos, ela realizou comentários positivos em relação aos jogos utilizados, destacando que, às vezes, enquanto explicava no quadro, parecia que os discentes não sabiam o conteúdo, mas que, durante os jogos, eles sabiam. Além disso, em alguns jogos

confeccionados por ela, como a “Pescaria do Alfabeto”, ela conseguiu trabalhar conteúdos inerentes à língua portuguesa.

Ao que tudo indica, Renata acreditava no lúdico e sabia da importância dele, mas, considerando as pressões institucionais, ela enfatizava as atividades que eram reconhecidas institucionalmente. Quando, por exemplo, a supervisora visitava a sala dela, o que ela pedia para avaliar o desempenho dos discentes era o caderno. Ou seja, no espaço institucional, existem algumas atividades que são mais valorizadas embora no discurso corrente se estimule o uso de jogos e de brincadeiras.

Na primeira entrevista, realizada em 20 de maio de 2022, quando perguntei à docente se tinha alguma coisa que ela fez no período da pandemia e que continuou fazendo quando as aulas foram retomadas presencialmente, ela mencionou a questão das brincadeiras:

Alguma das atividades, assim, a gente incentivava bastante... a brincadeira, né? ...mesmo, assim... mesmo que a brincadeira... ela era no contexto familiar, então, a gente via, assim, que, através da brincadeira, é mais fácil, às vezes, você ensinar a criança, né? ...do que se você ficar apenas só escrevendo, sabe? Eu acho, assim, que quando a criança brinca, ela se sente mais feliz, você pode ensinar de uma maneira mais prazerosa e muito mais significativa para que a criança, do que se você ficar apenas só escrevendo. Assim, acho assim... que ficar só escrevendo é uma prática muito cansativa, né? ...e eu acho que não vale a pena. Acho que o professor, ele tem que investir bastante, assim, no lado lúdico... os jogos também, a gente fazia... fazia... às vezes, ensinava eles a brincarem de pé de galinha, é... às vezes, jogar amarelinha em casa... a gente fez muitos vídeos, né? ...das crianças jogando amarelinha em casa, pulando corda, né? ...jogo de boliche também, né? ...ensinava eles a fazerem em casa. E, assim, para mim foi bom e hoje eu trouxe isso, né? ...mais pro presencial, coisa que a gente não valorizava tanto. (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 20 de maio de 2022).

Esse relato também confirma a importância dada pela docente aos jogos. Outra questão que pode interferir no uso ou não dos jogos e das brincadeiras, assim como no momento em que esses entram na sala de aula, é o tempo. O uso do tempo foi uma outra dificuldade encontrada pela professora. No dia 15 de junho de 2022, por exemplo, a Professora Renata comentou que a supervisora queria que ela fizesse rodinha com os alunos. Porém, Renata me perguntou em que momento ela faria isso. No dia 04 de julho do mesmo ano, ela reiterou a questão do tempo, afirmando que ela tentava trazer alguns jogos, mas que a cobrança era muita e que o tempo do qual dispunha não era suficiente para fazer tudo. No dia 09 de novembro de 2022, quando íamos para o lanche, ela comentou sobre a quantidade de conteúdo que é necessário trabalhar no primeiro ano, citando o fato de ter trabalhado, no dia anterior, com M antes de P e B e, naquele dia, trabalhar com o uso do Ç.

Na quarta entrevista, quando conversamos sobre a questão do uso do tempo, a Professora Renata me explicou a dificuldade de ter que trabalhar os conteúdos de diversas disciplinas, além das outras atividades que a Secretaria de Educação pedia e a quantidade de avaliações aplicadas. Nas palavras da docente,

Porque se não... não precisa trabalhar só o Português e Matemática, assim como as outras disciplinas, né? ...que é História, Geografia, Ciências, Artes, Ensino Religioso. Então, assim, é muita coisa dentro de um pouco tempo, né? ...pra você trabalhar. Então, o horário acaba sendo, assim, precioso e quando chegam outras atividades, né? que, às vezes, eles, né? ...a Secretaria manda ou, às vezes, tem alguma campanha, igual aconteceu aí da conscientização, mesmo, da Semana do Trânsito, então, não estava no planejamento, né? Tem também as avaliações, né? ...do Tempo de Aprender que, assim, são muito válidas, mas, assim, são com muitas questões e, assim, às vezes, leva o tempo todinho... um dia, né? ...de aula pra gente poder estar aplicando, né? ...essas avaliações, sendo que são também três avaliações. Ou seja, a gente acaba perdendo três dias de aula, né? Não que não seja bom. É muito bom! Mas, assim, aí já fica com o planejamento, né? ...fora, entendeu? E essas outras práticas, também, que vêm são muito bem-vindas também, né? ...porque, assim, tudo o que a gente aprende, ninguém rouba de você. Então, assim, todo conhecimento é muito válido, mas, assim, acaba que toma um pouco, né? ...o tempo... essas atividades, assim, que não estão dentro do planejamento da escola... (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

Ficou claro que o tempo foi um dos condicionantes das práticas da Professora Renata, uma vez que ela precisava organizar, no período da aula, o plano de curso desenvolvido pela Secretaria de Estado de Minas Gerais e o trabalho com as relações grafema-fonema. Além disso, Renata precisava aplicar uma diversidade de avaliações, registrar diariamente o cabeçalho e realizar o ditado. Soma-se a isso o fato de que os alunos se apropriavam do uso do caderno, adquiriam agilidade no traçado e ainda não liam e escreviam autonomamente e, em razão disso, levavam um tempo considerável na realização das atividades. A esse respeito, Caldeira (1998) afirma que o tempo é o determinante social mais importante da prática docente.

Ainda em relação aos condicionantes da prática, notei, tanto na aula do dia 7 de junho de 2022 como nas aulas que ocorreram ao longo desse mês, uma maior exploração dos conteúdos relacionados à língua portuguesa pela leitura frequente do silabário, pela cópia do grupo silábico no caderno, pela tomada de leitura, pela realização de brincadeiras em que um grupo silábico era explorado, pela reflexão acerca da letra inicial, da quantidade de sílabas e de letras, entre outros. Essa maior exploração dos aspectos relacionados aos grupos silábicos trabalhados foi confirmada na terceira entrevista quando perguntei à docente se havia alguma atividade que ela trabalhou com mais frequência. Ela respondeu:

Como a gente faz, cada semana, uma letrinha, então, sempre eu retorno todas as letrinhas... pelo menos uma vez na semana, né?, ...a gente faz a retomada, né? ...de todas as letrinhas que a gente já estudou ou, às vezes, eu peço também para eles estarem fazendo na tarefa, né? ...para eles estarem escrevendo as famílias silábicas das letrinhas que a gente já estudou... (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 16 de setembro de 2022).

O aumento da exploração dos aspectos relacionados aos grupos silábicos trabalhados ocorreu em um período em que notei uma maior frequência das visitas da supervisora na sala da Professora Renata. No dia 21 de junho de 2022, por exemplo, a supervisora foi à sala para olhar o caderno de um aluno a fim de verificar os ditados dados pela docente. No dia 04 de julho do mesmo ano, a supervisora foi até à sala durante o horário da educação física dos discentes.

Percebe-se, assim, que a perda do caráter lúdico e contextualizador do trabalho pedagógico e a ênfase em atividades valorizadas na tradição escolar para a abordagem das relações grafema-fonema no fazer da Professora Renata podem ter sido influenciadas pelos aspectos institucionais, como os relacionados à equipe gestora e à coordenação pedagógica. Ao pedir o caderno de um aluno para verificar os ditados, a supervisora parece usar essa atividade, cuja realização é orientada pela escola, como uma estratégia para o controle das práticas da docente.

No transcorrer da observação, não presenciei a supervisora na sala da professora para dar dicas ou para auxiliá-la, o que não significa que isso não tenha ocorrido nos dias em que eu não estive presente na sala, haja vista o esquema de observação detalhado no segundo capítulo desta tese. Destacamos que a coordenação pedagógica pode contribuir muito com a construção das práticas docentes, especialmente de professoras/es iniciantes. Entretanto, ela auxilia mais quando assume o papel de parceira da/do docente e não o de controle e de vigilância. Nessa aula, ao continuar o trabalho com a relação grafema-fonema da letra G, iniciado no dia anterior, na segunda-feira, dia 6 de junho de 2022, a Professora Renata trabalhou com a identificação da letra, a composição de sílabas e a identificação de palavras iniciadas por uma sílaba específica. Dessa maneira, ela trabalhou a consciência fonológica e, especificamente, a consciência silábica. Na próxima subseção, apresentaremos a terceira aula selecionada.

5.2.4 A escrita da palavra BONÉ

Em 14 de setembro de 2022, quarta-feira, no início da aula, a Professora Renata escreveu o cabeçalho no quadro. Além da data e do nome, ela pediu para escreverem a data de nascimento

e “1) Educação no trânsito”. A docente lembrou aos alunos que eles estavam, no momento, estudando sobre a educação no trânsito. Ela conversou com eles sobre como devem atravessar a faixa de pedestres. Em seguida, Renata entregou uma folhinha para colorirem, entre dois desenhos, apenas aquele que representava a atitude correta que devem adotar ao atravessar a rua.

Ao entregar a folhinha, a docente a colava no caderno antes dos alunos colorirem tal como relatamos na descrição da primeira aula. Nesse dia, a monitora do Tempo de Aprender estava presente na aula e auxiliou quatro crianças enquanto a docente ajudava os demais a resolverem as atividades. Após resolverem a folhinha, a professora escreveu no quadro: “2) Livro didático, página 225”.

Na sala da Professora Renata, a monitora do Tempo de Aprender auxiliava os discentes que apresentavam mais dificuldade durante dois dias da semana. Ao longo da observação, houve a troca das monitoras por duas vezes. Assim, passaram pela sala da docente três monitoras. Nesse sentido, convém refletir sobre a efetividade da contribuição das monitoras para as práticas da docente, uma vez que, a cada troca, era necessário que a Professora Renata explicasse a maneira como deveriam auxiliá-la, além da adaptação dos próprios discentes às diferentes pessoas que passavam pela sala de aula.

Além das monitoras do Tempo de Aprender, no final do segundo semestre, duas professoras eventuais estiveram na sala da Professora Renata nos dias em que não substituíram outra/outro professora/professor. Uma dessas docentes esteve com bastante frequência na turma da professora nos últimos meses do ano. Porém, não ficaram claros o motivo pelo qual essas docentes ficavam na sala da Professora Renata e o motivo das trocas das monitoras do Tempo de Aprender.

A Professora Renata pediu a uma aluna para entregar os livros. Os próprios estudantes localizaram as páginas, atitude considerada como avanço na aprendizagem escolar das crianças. As atividades da página 225 fazem parte da Unidade 20 do livro didático em que se trabalha a relação grafema-fonema da letra Z. A docente trabalhou as páginas 222 e 223, na segunda-feira, e a página 224, na terça-feira. As atividades da página 225 foram reproduzidas na figura a seguir:

Figura 26 – Atividades da página 225 do livro didático *Ápis* – 1º ano

4 VOCÊ LEU 2 TEXTOS SOBRE A ZEBRA:

- UM TEXTO INFORMATIVO DE UM SITE DA INTERNET.
- UM POEMA DE UM LIVRO.

TREINE A LEITURA DO TEXTO DE QUE MAIS GOSTOU PARA LER EM VOZ ALTA.

▶ AÍ VEM... PARLENDÁ

VAMOS CONHECER MAIS UM POEMA SOBRE ANIMAIS QUE PARECEM ESTAR USANDO ROUPAS. QUAIS SERÃO ELES? LEIA NA PÁGINA 282.

▶ PRÁTICA DE ORALIDADE

CONVERSA EM JOGO

HORA DE DORMIR

ÀS VEZES, TEMOS MUITO SONO. OUTRAS VEZES, NÃO QUEREMOS IR PARA A CAMA NA HORA CERTA. O QUE VOCÊ FAZ PARA DORMIR QUANDO O SONO NÃO VEM? CONTE PARA SEUS COLEGAS E OUÇA O QUE ELES TÊM A DIZER.
Resposta pessoal.

▶ PRODUÇÃO DE TEXTO

POEMA

A ZEBRA **NÃO** FOI PASSEAR PORQUE ESTAVA DE **PIJAMA**. MAS OUTROS BICHOS FORAM. VAMOS ESCREVER UM POEMA SOBRE ELES?

1 COM A TURMA TODA. FALEM O NOME DESTAS FIGURAS.



Ilustrações: Camilla de Paula Brandão / Arquivo da Editora

▶ POEMA 225

Atividade 4

O objetivo da atividade é estimular a reflexão e uma conversa sobre a diferença de finalidade de cada texto: informar ou provocar a imaginação.

▶ Prática de oralidade

É preciso favorecer a discussão para que todos possam dar seu depoimento sobre como lidam com o excesso ou a falta de sono. Orientar os alunos a ouvir com atenção o que dizem os colegas e aguardar a vez de falar de cada um. (Referências: BNCC – EF15LP09, EF15LP10 e EF15LP11)

Esta é uma boa oportunidade para valorizar o sono relacionando-o à conservação da saúde. Na sociedade contemporânea, pesquisas têm mostrado que as crianças têm menos horas de sono por permanecerem tempo demais em frente a telas eletrônicas, como TV, tablets, celulares, etc.

Esta atividade possibilita desenvolver a competência de conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, a qual deve ser uma preocupação da escola. (Referência: BNCC – Competências gerais, p. 10, item 8)

▶ Produção de texto

Atividade 1

A atividade poderá ser feita oralmente para que os alunos identifiquem primeiro os desenhos – boné, casaco, gravata, saia de bolinhas, paletó e sapato – para depois escolherem as rimas. (Referência: BNCC – EF12LP05)

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: *Print* feito a partir da cópia digital do livro.

Em relação à atividade 4, a primeira da página, a Professora Renata disse que eles treinariam a leitura ao final da aula. Em seguida, ela pediu para localizarem a página 282 do livro didático e para acompanharem a leitura de um fragmento do poema intitulado “*A roupa dos bichos*”, conforme orientação da seção “*Aí vem... parlenda*”.

Na página 282, Renata pediu aos alunos para colocarem o dedinho para acompanharem a leitura feita por ela. Depois de ler uma vez, ela disse que daria cinco minutos para eles tentarem ler o poema a fim de lerem alguma “palavrinha”. Ela passou de carteira em carteira

orientando as crianças a passarem o dedinho acompanhando a frase. Nesse momento, alguns alunos disseram que não sabiam ler. Ela ressaltou a necessidade de se esforçarem para aprender.

A Professora Renata explicou aos alunos que leria mais uma vez e que eles deveriam acompanhar, pois ela pediria, a quem conseguisse, para ler. Ela leu palavra por palavra do texto e as crianças repetiram. Em seguida, Renata pediu para cada aluno, em ordem de fileira, ler um verso. Algumas crianças conseguiram ler uma ou outra palavra do verso. Nesse momento, ela foi de carteira em carteira, passou o dedinho e leu junto aos alunos. Após todas as crianças lerem, ela pediu para eles voltarem para a página 225 do livro didático.

Tal como orientado no manual do professor, a docente conversou com os alunos sobre o que faziam quando não conseguiam dormir. Em relação à escrita do poema, orientada pela seção “Produção de Texto” do manual do professor, ela disse que deixaria para o outro dia. No dia seguinte, no entanto, a docente trabalhou com as atividades da página 226.

No que concerne à atividade 1, como podemos observar pela Figura 24, a instrução dada pelo livro didático era para realizá-la oralmente, falando o nome das figuras: BONÉ, CASACO, GRAVATA, SAIA DE BOLINHAS, CAMISA e SAPATO. Os nomes dos desenhos seriam utilizados para os discentes realizarem a próxima atividade, da página 226, que consistia na escolha dos nomes das figuras que combinariam com os nomes dos seguintes animais: JOANINHA, GALO CARIJÓ, PATO, MACACO e JACARÉ.

Além de realizar a atividade 1 oralmente, a Professora Renata pediu aos alunos para registrarem o nome das figuras abaixo do desenho, no livro didático. Ao fazer isso, ela modificou a instrução do livro didático e acrescentou uma atividade. Essa mudança na condução do exercício se deu em razão de que, por mais que o livro forneça segurança e comodidade à/ao professora/professor, cabe à/ao docente orientar a realização das atividades constantes nele. Nesse sentido, trazendo novamente Gimeno Sacristán (2017), a/o docente é a/o consumidor último do currículo. É ela/ele que o coloca em prática em sala de aula com a sua turma. Desse modo, ela/ele possui uma margem de autonomia.

Ao atender à orientação da Professora Renata, alguns estudantes tentaram escrever os nomes das figuras. As duas crianças que estavam sentadas atrás de mim, por exemplo, escreveram a sílaba “BO” e repetiram, baixinho, a sílaba “NÉ”, várias vezes, a fim de escreverem a palavra BONÉ. Nesse momento, a Professora Renata escreveu as palavras no quadro e pediu para que as copiassem, abaixo dos desenhos, o que interrompeu o processo de reflexão dos alunos. Após as crianças copiarem as palavras no livro, a Professora Renata os recolheu e pediu para pegarem o caderno de matemática.

Ao pronunciarem baixinho e repetidamente a sílaba “NÉ”, as crianças estavam refletindo sobre a relação oral-escrita, tentando registrar a pauta sonora pronunciada por elas. Essa reflexão é fundamental para que as crianças avancem nos níveis de conceitualização da escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1999). Além disso, é fundamental para que a/o docente identifique o desenvolvimento da criança a fim de possibilitar novas oportunidades de aprendizagem. Nessa direção, Morais (2019, p. 21) explica que a elaboração das ideias próprias pelas crianças a cada etapa da aprendizagem da escrita alfabética não é um processo visível aos olhos do adulto “se este não deixa a criança revelar seus conhecimentos, podendo ler e escrever espontaneamente, podendo formular perguntas e falar enquanto lê e escreve ao seu modo”. Além disso, Morais (2019) ressalta que não dispomos de genes para aprender a ler e a escrever. Assim, segundo ele, as oportunidades de conviver e de refletir sobre a escrita são o que mais determina os ritmos de aprendizagem dos estudantes na fase inicial da aprendizagem do SEA.

Ao que parece, a importância de as crianças escreverem espontaneamente não estava tão clara para a docente, o que pode explicar o porquê de muitas vezes ela conduzir as atividades fornecendo respostas antes mesmo que as crianças pudessem elaborar as suas. Sobre a organização do trabalho se pautar predominante em situações em que o/a professor/a se dirige ao coletivo, convém destacar que, como pontuamos anteriormente, ao citar Chartier (2007), nem todas as crianças avançam no mesmo ritmo. Assim, trabalhar coletivamente torna mais difícil abordar as dificuldades individuais.

Nessa aula, a docente trabalhou a oralidade a partir da conversa sobre o que as crianças faziam quando o sono não vinha e estimulou a leitura por meio do poema “*A roupagem dos bichos*”. Em relação à escrita dos nomes das figuras da atividade 1, ao escrever as palavras no quadro, a Professora Renata fez com que a atividade consistisse apenas na cópia.

A atividade de cópia tem sido muito criticada nas últimas décadas especialmente por ser identificada com os métodos “tradicionais” de alfabetização. De acordo com Chartier (2014), as críticas em relação à cópia advêm do fato de se gastar um tempo considerável com elas, sem produzir grandes resultados. A autora ressalta, no entanto, que ela não é uma atividade banal e pode ajudar na aprendizagem dos discentes se for trabalhada de modo contextualizado e significativo, o que não ocorreu na atividade analisada.

Após apresentar as três aulas e trazer outros elementos presentes nas práticas construídas pela Professora Renata ao longo de 2022, na próxima seção apresentaremos algumas reflexões.

5.3 Algumas reflexões

Notamos, a partir da descrição das aulas, que, no início do ano, a Professora Renata abordou os aspectos relacionados à orientação e ao espaçamento, às vogais, ao alfabeto e aos encontros vocálicos. Depois, ela introduziu as relações grafema-fonema constantes no cronograma elaborado pela Secretaria Municipal de Educação. Ao introduzir as relações grafema-fonema do cronograma citado, no início, ela se preocupou em abordar de forma lúdica e contextualizada a fim de que as crianças memorizassem as letras introduzidas em sala de aula, conforme o programa de ensino.

No decorrer do ano, o livro didático ganhou centralidade nas práticas da docente. Em geral, ela trabalhava com uma página do livro didático por dia. Antes, Renata escrevia o cabeçalho e a página que seria trabalhada no quadro e pedia às crianças para copiarem em seus cadernos. Em relação à centralidade que o livro didático tinha em sua prática, como discutimos neste capítulo, o uso desse recurso traz, entre outras vantagens, a comodidade, haja vista que ele é um material que estrutura o currículo, além de já ter sido avaliado por outras pessoas. Assim, ele propicia a economia do tempo no planejamento e pode fornecer segurança para professoras/es iniciantes.

Além do exposto no parágrafo anterior, como Renata disse, ela precisava trabalhar com português e matemática todos os dias. Dessa maneira, o uso do livro didático lhe possibilitou o cumprimento dessa orientação. Percebemos, contudo, mudanças bruscas de um conteúdo para o outro. Para além, ao enfatizar o uso do livro didático, o uso do caderno se restringiu, muitas vezes, à cópia do cabeçalho.

Ao final do primeiro semestre e no segundo, houve uma ênfase no trabalho com os grupos silábicos abordados por meio da cópia, de brincadeiras, da ficha de leitura, da tomada de leitura, dentre outros. Nesses dois períodos, as visitas da supervisora na sala de aula tornaram-se mais frequentes, o que parece demonstrar uma tentativa de controle das práticas da docente. A esse respeito, convém recordar que, como Gimeno Sacristán (2017) explica, a/o docente não define sua ação no vazio, mas em uma instituição que possui suas regras de funcionamento, marcadas pela política curricular, pela administração, pelos órgãos do governo ou pelas tradições que são aceitas sem se discutir.

Ao analisar as aulas descritas, percebe-se que a Professora Renata construiu suas práticas em alfabetização aos poucos, sem um *modus operandi* definido. Assim, ela alterou sua maneira de “operar” em razão de alguns fatores que surgiram ao longo do ano, como os fatores externos. Um aspecto que pode ter influenciado também as mudanças nas práticas da professora

foi o fato de, como aquela era a sua primeira experiência presencial em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, ela estava “testando” e descobrindo o que dava certo e funcionava ou não em sua turma.

Ficou claro, por meio dos jogos e das brincadeiras realizados ao longo da observação, que a Professora Renata buscava valorizar o lúdico em sua prática pedagógica. Ela acreditava na importância de promover atividades prazerosas para os discentes. Entretanto, como mencionamos anteriormente, muitas vezes os jogos e as brincadeiras eram realizados apenas ao final da aula, próximo do horário das crianças irem embora. Assim, nem todas as crianças participavam dessas atividades.

Ao que parece, a Professora Renata acreditava no lúdico, mas tinha dificuldade de imprimi-lo em suas práticas em razão de alguns fatores como, por exemplo, fatores externos: o tempo e a formação acadêmico-profissional. Em relação aos fatores externos, a docente era cobrada pela realização de outras atividades, menos prazerosas, como a escrita do cabeçalho, o ditado e a realização de atividades relacionadas aos grupos silábicos trabalhados.

Sobre a “falta de tempo”, enfatizamos que ela consistiu em uma das principais queixas da docente, uma vez que ela precisava trabalhar uma diversidade de conteúdos durante o período da aula e os discentes gastavam bastante tempo para realizar as atividades. Como sabemos, atividades que almejam promover a interação professor-aluno e aluno-aluno, em geral, levam mais tempo. Nesse sentido, Chartier (2007, p. 172) explica que “as situações que permitem as interações sempre tomam tempo, e pretender tratá-las de forma econômica penaliza quem elas objetivam, prioritariamente, ajudar”.

Aliada à questão do gerenciamento do tempo, a escrita do cabeçalho também parece ter sido uma das dificuldades enfrentadas pela Professora Renata na construção de suas práticas docentes. No dia 30 de março de 2022, por exemplo, ela explicou que o cabeçalho precisava ser registrado nos cadernos cujos conteúdos eram trabalhados. Dessa maneira, caso trabalhasse com três disciplinas no mesmo dia, esse procedimento precisava ser feito três vezes. Além disso, se utilizasse o livro didático, precisava registrar as páginas trabalhadas no livro no caderno. Como os alunos gastavam um tempo considerável para copiar, isso acabava gastando muito tempo.

Em relação à trajetória escolar e à formação acadêmico-profissional da Professora Renata, informamos, no segundo capítulo desta tese, que ela encontrou vários empecilhos para concluir a educação básica e, posteriormente, cursou a graduação em Pedagogia por meio da educação a distância. O PPC do referido curso apresentava apenas quatro disciplinas voltadas

para a alfabetização e o letramento, com carga horária de 60 horas cada, sem discriminar se havia carga horária prática nelas.

Ainda sobre a formação acadêmico-profissional, verifiquei, no transcurso da observação, que, muitas vezes, a docente resolveu as atividades coletivamente e não aproveitou algumas situações que poderiam ajudar os discentes a refletirem acerca do SEA. No dia 27 de abril de 2022, por exemplo, ao montar um banco de palavras iniciadas com a letra T, que ela havia pedido para as crianças pesquisarem, recortarem e levarem para a escola, em algumas palavras comentou sobre outros aspectos, em vez de aspectos relacionados ao SEA. Ao mostrar a palavra TRABALHAM, disse: “- Essa palavra o papai e a mamãe fazem!”. Ao mostrar a palavra TAMANHO, falou: “- Essa aqui a supervisora olhou em vocês quando veio trazer o uniforme.”.

Quando perguntei à Professora Renata, na quarta entrevista, se ela se recordava se havia alguma disciplina no curso de Pedagogia acerca da alfabetização e do letramento, ela se lembrou de que sim. Quando perguntei se ela se recordava dos conteúdos abordados nessas disciplinas, ela falou:

Ah, eu lembro que tinha os jogos, alguma coisa que a gente fazia, bastante, assim, com os jogos, também. É... a leitura, né? ...a escrita, a leitura, isso tudo teve no curso de Pedagogia... (Entrevista realizada com a Professora Renata no dia 25 de novembro de 2022).

Pelo excerto acima, percebe-se que a Professora Renata se recordou primeiro dos jogos, o que confirma o que dissemos a respeito da valorização do lúdico pela docente. Entretanto, ela não se lembrou de algum aspecto mais específico discutido nessas disciplinas, o que nos leva a refletir sobre a contribuição do curso de Pedagogia (e, mais especificamente, um curso de Pedagogia a distância), se alguma, para a formação da/do professora/professor alfabetizadora/alfabetizador.

Ressaltamos a importância da formação para que a/o docente consiga auxiliar os seus alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa direção, Frade (2005, p. 18) pontua que “quanto mais adequadas são as intervenções do professor, maiores serão as reações positivas dos sujeitos, que também aprendem juntos na escola, com colegas e com o direcionamento adequado de sua aprendizagem pelo professor”.

Pela descrição das atividades, percebemos também que a professora possuía uma concepção de alfabetização mais coerente com os métodos sintéticos. Isso pode ser notado quando ela afirmou que primeiro era necessário aprender a letra, depois as sílabas e, em seguida,

as palavras e os pequenos textos. Além disso, verificamos, nas práticas da docente, um estímulo considerável da memorização e da cópia das palavras das fichas de leitura.

Como explicamos no primeiro capítulo desta tese, as práticas docentes são contextuais. O contexto da PNA, o livro didático utilizado pela Professora Renata e o cronograma da Secretaria Municipal de Educação, que estabelecia a introdução de uma relação grafema-fonema por semana, induziam o trabalho com os métodos sintéticos. Embora partisse da letra, Renata enfatizava mais as sílabas do que a pronúncia dos fonemas isolados, como preconiza o método fônico.

No decurso do ano, passaram pela sala da Professora Renata três monitoras do Tempo de Aprender. Não ficou claro o motivo pelo qual houve essas trocas. Diante desse fato, indagamos em que medida essa ação relacionada à PNA de fato contribuiu para as práticas da docente, uma vez que, para que a monitora trabalhasse com os alunos com mais dificuldade, a Professora Renata precisava orientá-la e isso também demandava tempo.

Em outubro de 2022, além da terceira monitora, que ficou na sala de aula duas vezes por semana, uma outra docente também permaneceu na sala da Professora Renata. Ela era uma “professora eventual”. Assim, quando não estava substituindo outra docente ou fazendo alguma atividade a pedido da supervisora ou da diretora, ela ficava na sala da Professora Renata. Em alguns dias, uma outra “professora eventual” também permaneceu na sala de aula da Professora Renata. Tal como no caso da troca das monitoras, não ficou claro o motivo pelo qual essas duas docentes ficaram na sala da Professora Renata.

Neste capítulo, percebemos que, além do gerenciamento do tempo e da escrita do cabeçalho, a disciplina/indisciplina e/ou a gestão da classe foi uma das principais dificuldades encontradas pela Professora Renata. No dia 4 de julho de 2022, após a segunda entrevista, perguntei à Professora Renata se ela sabia se existia algum critério para a enturmação das crianças. Ela disse que não sabia, sabia apenas que tinha pegado a turma “mais danada”. Embora tenhamos explicado, no segundo capítulo, como foi realizada a enturmação dos alunos, a partir das informações fornecidas pela diretora, em razão de não ter acompanhado os primeiros dias de aula, que são fundamentais para o estabelecimento dos contratos didáticos, não posso afirmar em que medida a ação da docente contribuiu ou não para a manutenção da disciplina em sala de aula.

Como discutimos neste capítulo, a dificuldade na manutenção da disciplina pode estar associada ao início da docência. Gimeno Sacristán (2017) explica que a disciplina é percebida, em qualquer método pedagógico, como condição de êxito no ensino. O autor afirma que

toda/todo docente deixa isso transparecer nitidamente ao se deparar com uma situação de aula, especialmente se for alguém com menos experiência e mais insegurança.

Para além dos aspectos relacionados ao início da docência, destacamos a necessidade de negociação da autoridade frente à turma. Rockwell (1995) destaca que, para essa negociação, as/os docentes utilizam uma diversidade de estratégias, tais como promessas, concessões e sinais. A autora destaca que rapidamente os discentes distinguem os adultos que não conseguem estabelecer a autoridade frente ao grupo e modificam as regras de interação com eles.

Como explicitamos neste capítulo, a Professora Renata conduziu, muitas vezes, as atividades coletivamente e escreveu as respostas no quadro para os discentes copiarem no caderno. Nessa direção, Gimeno Sacristán (2017, p. 259) nos ensina que “a ansiedade que a ‘ingovernabilidade’ da classe gera nos professores menos experientes pode levá-los a excluir, precisamente, tarefas que lhes exigirão mais atividade e provocarão uma sensação de insegurança” e que “as atividades ‘mais ricas’ introduzem imprevisibilidade para professores e para alunos”.

Assim, ao que parece, a Professora Renata realizava as atividades no quadro em vez de deixar que os discentes tentassem resolvê-las sozinhos, considerando que o estímulo aos alunos exigiria muito mais atenção e intervenções por parte dela. O mesmo pode ser dito em relação ao fato de a docente preferir recortar e colar as folhinhas nos cadernos das crianças em vez de estimulá-las a realizarem essas atividades sozinhas.

Por meio de algumas falas e atitudes da docente, percebemos que, por vezes, ela tentou “justificar” o comportamento dos discentes. Podemos citar como exemplo as falas da Professora Renata na quarta e na quinta entrevista ao relacionar a dificuldade dos alunos em cumprir as regras ao fato de não terem feito “o pré” e o relato da professora ao dizer que “ela” (referindo-se à equipe gestora e pedagógica) queria cobrar o comportamento de adulto das crianças. Além disso, como explicamos no segundo capítulo, diversas vezes ela disse que “os alunos eram apenas crianças”.

Une-se, ao exposto no parágrafo anterior, a relação apresentada pela Professora Renata, na terceira entrevista, entre as dificuldades dos alunos e a falta de ajuda dos pais: “*Então, assim, aquele aluno, talvez aquele que apresente mais dificuldade... nem é culpa do aluno, né? ...é assim... muitas vezes, a família não ajuda aquele aluno a fazer a tarefa*”. Adicione-se a isso as ações de recortar atividades, de colar folhinhas nos cadernos, de localizar as páginas do livro didático e a explicação dada por ela sobre o modo de ditar as palavras a fim de que as crianças conseguissem escrever e não se frustrassem.

As justificativas apresentadas pela docente, assim como as atitudes de “fazer pelos alunos”, fazem-nos retomar a fala dela quando disse que a diretora a chamou de “mãezona”, tal como discutimos no segundo capítulo. A Professora Renata era carinhosa com os alunos e conhecia alguns dos problemas familiares pelos quais as crianças passavam. Esse conhecimento era obtido a partir da relação de confiança que estabeleceu com alguns estudantes e com alguns familiares.

Assim como a Professora Renata, a Professora Maria, que participou da pesquisa de Stanciola (2018), realizada na Universidade Federal de Viçosa, também foi chamada de “mãezona” pela diretora da escola. Tal pesquisa observou o cotidiano escolar de uma turma de primeiro ano sob a regência de duas professoras temporárias. A Professora Maria tinha 24 anos de experiência, 20 desses como professora efetiva, era professora eventual e substituiu a Professora Laura, que tinha acabado de assumir a turma e precisou se afastar.

De acordo com Stanciola (2018), a Professora Maria se constituiu professora na fronteira com a maternidade e parecia fundir esses dois mundos. Nesse sentido, a autora argumenta que a questão é em que tipo de produção social de maternidade a professora se constituiu. No caso da Professora Maria, ela pontua que a sua lógica da maternagem parecia comungar com a perspectiva de tudo prover aos filhos, de não produzir conflitos com eles e de tudo permitir, o que gerou certa permissividade na sala de aula. Com isso, as crianças conversavam insistentemente, andavam a todo momento pela sala e não respondiam aos seus comandos.

A Professora Renata também era mãe de três filhos, e o mais novo tinha uma idade próxima à dos alunos da sala. De acordo com Gimeno Sacristán (1998), a ação é expressão da pessoa e também a constitui. Além disso, “*Detrás de la acción está el cuerpo, la inteligencia, los sentimientos, las aspiraciones, los modos de entender el mundo, etc. Todo esto se proyecta en lo que cada uno emprende, construyendo la biografía del agente*” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 37). Dessa maneira, ter um filho com idade próxima à dos alunos para os quais lecionou pode ter influenciado o modo como a Professora Renata conduziu a turma.

Em relação a esse aspecto, é importante destacar que o problema não está no fato de acolher e de tratar as crianças com amor, mas na medida em que isso passa a comprometer, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia na realização de algumas atividades ou o controle da disciplina. A Professora Maria se assemelha à Professora Renata em outro aspecto: a aprovação dos pais. No caso da Professora Renata, percebemos a importância que ela dá a essa aprovação quando relata a participação dos pais durante o período de pandemia e a sua

frustração no ano de 2022 com a ausência de uma participação maior desses na vida escolar dos filhos.

Em relação a esse aspecto, destacamos que, como as aulas ocorreram remotamente na maior parte do tempo em 2021, a colaboração dos pais foi essencial para que as crianças evoluíssem em seus processos de aprendizagem, haja vista que a/o docente não esteve presente. Ressaltamos, no entanto, que, embora a participação das famílias contribua enormemente para a evolução das crianças em seu processo de alfabetização, não podemos delegar a responsabilidade pelo ensino às famílias.

No que se refere aos recursos didáticos mais utilizados pela Professora Renata, citamos os livros didáticos, o quadro branco, o pincel e as folhas xerocopiadas. Durante o ano, a docente também utilizou uma série de cartazes. Como mencionado anteriormente, muitas vezes, esses materiais apresentavam uma letra pequena, difícil de ser visualizada por quem não estivesse sentado próximo a eles. Esse aspecto nos faz retomar a função da coordenação pedagógica. Por estar no início da carreira, talvez a Renata não compreendesse a importância de aumentar o tamanho da letra dos cartazes. Entretanto, a orientação da coordenação em relação a esse aspecto poderia ter ajudado a docente quanto a essa questão. Por isso, enfatizamos a importância do estabelecimento de uma relação de parceria entre a coordenação pedagógica e as/os docentes.

Pelo exposto, percebemos que a Professora Renata construiu as suas práticas docentes em meio a uma diversidade de fatores. Dentre eles, destacamos os pessoais, os institucionais e a história do seu próprio processo de alfabetização. Após analisar a construção das práticas docentes em alfabetização da Professora Ana e da Professora Renata, apresentaremos, a seguir, as conclusões e as considerações finais desta tese.

6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a construção de práticas docentes em alfabetização por professoras que assumem presencialmente, pela primeira vez, turmas do 1º ano do ensino fundamental.

Esta pesquisa se orientou pela seguinte questão: como as/os professoras/es constroem as práticas docentes, no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, quando lecionam pela primeira vez no primeiro ano do ensino fundamental? A partir desta questão central, procuramos entender outras questões: O que elas fazem? Como elas fazem? Como explicar o que elas fazem? Que fatores/elementos estão presentes nas decisões que tomam em relação às práticas que adotam? Que dificuldades enfrentam? O que tomam como suporte para suas práticas? Como elas desenvolvem as suas práticas de alfabetização? Quais saberes são mobilizados? De quais saberes sentem falta? Quais são as fontes buscadas pela professora no enfrentamento da docência pela primeira vez no primeiro ano?

A partir do propósito e das questões que orientaram esta pesquisa, primeiro, procuramos explorar e aprofundar a compreensão sobre o conceito de práticas docentes. Para isso, pautamos, especialmente, nas/nos seguintes autoras/es: Ana María Salgueiro Caldeira (1995; 1998), Anne-Marie Chartier (2000; 2007; 2010; 2022), Cecilia Fierro *et. al* (1999), Elsie Rockwell (1995; 2018), Elsie Rockwell e Ruth Mercado (1988), José Gimeno Sacristán (1998; 2017) e Júlio Emílio Diniz-Pereira (2019; 2022). Por meio delas/deles, compreendemos que as práticas das/dos professoras/es se constituem por meio de um processo complexo, no qual estão imbricados aspectos históricos, sociais, pessoais, materiais/institucionais, contextuais, culturais, econômicos e políticos.

Após analisarmos as práticas das duas docentes participantes desta pesquisa, verificamos, conforme descrito nos capítulos anteriores, que elas construíram suas práticas em meio a aspectos pessoais, contextuais, históricos, culturais, políticos, materiais/institucionais e sociais. A seguir, apresentaremos algumas conclusões a que chegamos a partir das análises. Embora, em alguns momentos, seja necessário explicitar aspectos de uma prática em relação à outra a fim de compreender o que e como as professoras desenvolveram suas práticas, ressaltamos que não houve a intenção de valorizar uma em detrimento da outra.

Vale lembrar que, como descrevemos nos dois primeiros capítulos, ao delimitar o caminho ético-metodológico da pesquisa, procuramos controlar ao máximo as variáveis que poderiam interferir na construção das práticas das duas docentes. Assim, selecionamos duas professoras que lecionaram em uma mesma escola, que estiveram sob as orientações da mesma

equipe gestora e pedagógica e atenderam a um público com condições socioeconômicas semelhantes. Ao longo do processo de condução desta investigação acadêmica e tal como apresentamos no terceiro e no quarto capítulos desta tese, constatamos que, em um contexto semelhante e em condições muito parecidas, as práticas docentes da Professora Ana e da Professora Renata se construíram de modos muito distintos.

No caso da Professora Ana, por exemplo, observamos o desenvolvimento de um *modus operandi* na introdução das letras constantes no cronograma da Secretaria Municipal de Educação, que, conforme explicitado, pode ser sintetizado do seguinte modo: 1) apresentação da consoante a ser trabalhada durante a semana e pronúncia do fonema representado pela letra, enfatizando o formato da sua boca e o alfabeto das boquinhas; 2) composição silábica a partir da junção da consoante abordada com as vogais por meio de um esquema feito no quadro, que demonstrava o conjunto de sílabas compostas pela consoante apresentada; 3) leitura do grupo silábico abordado no silabário; 4) atividade xerocopiada com um esquema semelhante ao que foi produzido no quadro; 5) escrita do grupo silábico no quadro e, às vezes, copiado no caderno; 6) levantamento de palavras iniciadas com a letra abordada durante a semana. Ao produzir esse *modus operandi*, a docente também economizava tempo no planejamento.

A Professora Renata, por sua vez, no início do ano, parecia imprimir ludicidade às práticas dela, buscando dar sentido à aprendizagem das crianças e considerando também a necessidade de se respeitar a infância. Além disso, ela parecia perseguir o pressuposto de partir de uma unidade de sentido, o texto, para depois ir para a palavra (PIPA), separar as sílabas e chegar ao fonema no final. No entanto, observamos que esse *modus operandi* foi alterado, ao longo do ano, em razão de fatores externos, tais como o controle exercido pela supervisora, que fez com que o livro didático ganhasse centralidade em seu fazer docente. Consequentemente, ela passou a trabalhar uma página do livro didático por dia com as crianças. Outro *modus operandi* adotado pela Professora Renata foi o uso das fichas de leitura, da cópia e da tomada de leitura na abordagem dos grupos silábicos. Entendemos que o abandono de uma abordagem que partia do texto na introdução das relações grafema-fonema relaciona-se a uma fragilidade na formação acadêmico-profissional dela.

Como explicamos no primeiro capítulo, a/o docente não constrói suas práticas em um vazio. Conforme Delfino *et. al* (2015), a prática docente se desenvolve em espaços singulares e está submetida ao contexto institucional, histórico e social. Nessa mesma perspectiva, Fierro *et. al* (1999) ressaltam as diversas relações implicadas na prática docente, dentre elas, a relação entre as pessoas (pais, alunos, comunidade, professoras/es da instituição e autoridades escolares); relação com um saber coletivo culturalmente organizado; processos políticos,

culturais, econômicos, institucionais; conjunto de valores sociais e pessoais. Dessa maneira, percebemos que o contexto das orientações relacionadas ao método fônico, como a PNA, o Programa Tempo de Aprender, o curso Práticas de Alfabetização e o cronograma da Secretaria de Educação impactaram as práticas das duas docentes participantes desta pesquisa. Por outro lado, os aspectos pessoais também foram essenciais na construção dessas práticas.

Em relação à Professora Ana, a formação acadêmico-profissional parece ter sido um dos fatores mais relevantes para a construção das práticas dela. Como verificamos, a docente trabalhou com diversos conteúdos inerentes à faceta linguística do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, tais como: a direção e o espaçamento; as relações grafema-fonema, ao explicitar que um fonema pode ser representado por mais de uma letra e um grafema pode representar mais de um fonema; a diferença entre vogais abertas e fechadas, a nasalização, a consciência fonêmica, a reflexão sobre a relação entre a fala e a escrita por meio da escrita de palavras; as marcas (acentos) que modificam a tonicidade de letras e de sílabas; as diferentes combinações entre vogais e consoantes na composição de sílabas; a consciência fonológica, a consciência silábica e a consciência lexical.

Os diferentes aspectos abordados pela Professora Ana em suas práticas evidenciam que ela possuía um conhecimento linguístico que, infelizmente, nem sempre é comum em professoras alfabetizadoras no Brasil. Ao que parece, esses conhecimentos advêm das disciplinas voltadas para a alfabetização e o letramento cursadas ao longo da graduação em Pedagogia. A distribuição das cargas horárias dessas disciplinas ao longo do curso e a existência de uma parte desse tempo ser destinada para o desenvolvimento de atividades práticas, assim como os conteúdos abordados nelas, parecem ter contribuído bastante para as práticas desenvolvidas pela Professora Ana em sala de aula.

No caso da Professora Renata, a sua biografia, a história do seu processo de alfabetização e as suas experiências como mãe parecem se entrelaçar em um cruzamento entre aspectos pessoais e históricos. Nesse processo, as boas recordações que a docente possuía da escola e da professora parecem ter conduzido suas ações na tentativa de que as crianças também tivessem uma imagem positiva da escola. No que concerne às suas experiências como mãe, a sua lógica da maternagem, semelhante ao que Stanciola (2018) descreve em sua pesquisa em relação à Professora Maria, parecia comungar com a perspectiva de tudo prover aos filhos, de não produzir conflitos com eles e de tudo permitir, o que pode ter interferido negativamente no controle da disciplina em sala de aula, que parece ter sido o principal desafio enfrentado pela Professora Renata. Vale destacar que, em 2022, além de ter sido a primeira experiência presencial com uma turma de primeiro ano, esta foi também a primeira experiência presencial

da docente. Ou seja, as dificuldades encontradas na gestão das relações na turma podem estar associadas às dificuldades que normalmente são encontradas por professoras/es iniciantes (Huberman, 1992).

Além dos aspectos apontados, a história do processo de alfabetização da Professora Renata também parece ter influenciado o trabalho com o livro didático que, como afirmamos, ganhou centralidade em suas práticas no decorrer do ano de 2022. Ao referir-se às práticas da sua professora, a Professora Renata recordou-se especificamente do uso do livro didático pela docente. A esse respeito, Gimeno Sacristán (1998) esclarece que a primeira aprendizagem para se comportar como uma/um professora/professor ocorre por meio da socialização como aluno, de quando se extraem as primeiras representações da prática que se poderá, mais tarde, reproduzir e utilizar. Nessa direção, Rockwell e Mercado (1988) afirmam que toda prática é reflexo de um processo de apropriação e de construção que ocorre no cruzamento entre a história das práticas sociais e educativas e a biografia pessoal.

Outro aspecto que se mostrou como um importante fator para a construção das práticas docentes de professoras iniciantes foi o gerenciamento do tempo. Para as duas professoras, aprender a gerenciar o tempo das atividades que compunham a rotina diária da sala de aula e da escola se mostrou como um desafio para a construção da prática pedagógica. O tempo constitui uma condição material/institucional. De acordo com Rockwell e Mercado (1988), as condições materiais não são apenas os recursos físicos para o trabalho, mas também as condições de trabalho, a organização escolar do tempo e do espaço, assim como as prioridades do trabalho que são negociadas com os alunos, os pais, as (os) professoras/es e as autoridades.

Aliado ao currículo a ser desenvolvido e a aspectos culturais, o tempo evidenciou alguns fatores que caracterizam o primeiro ano, tais como: as crianças não leem e escrevem autonomamente, o que demanda atenção individualizada; além de se apropriarem do SEA, estão sendo introduzidas na cultura escolar do ensino fundamental. Assim, os alunos estão se apropriando do uso do caderno (margem, direção, espaçamento, pauta etc.) e de outros materiais didáticos, das maneiras de interação no coletivo e de aprendizagens necessárias ao longo do processo de escolarização, como o recorte, a colagem e a localização de páginas no livro didático. Em razão disso, é natural que as crianças demorem um tempo maior na realização das atividades. Porém, a/o docente normalmente se vê pressionado pelo tempo diante da quantidade de conteúdos que precisa trabalhar com os discentes.

Como mencionamos nesta tese, de acordo com Caldeira (1998), o tempo é o determinante social mais importante das práticas docentes. Para a autora, *“la realización de tareas tan diversificadas exige de los docentes una búsqueda de instrumentos que les ayuden*

a um mejor aprovechamiento del tiempo” (Caldeira, 1998, p. 154). Nessa direção, Chartier (2007) explica que a distribuição das atividades no tempo é a maior dificuldade que um método enfrenta. Segundo a autora, há o tempo longo do ano escolar, os períodos interrompidos pelas férias escolares, o tempo da semana e o tempo curto do dia. Assim, como não é possível fazer tudo ao mesmo tempo, é necessário definir a ordem das atividades a fim de que as crianças se organizem (Chartier, 2007).

Ao analisar as práticas da Professora Ana e da Professora Renata, percebemos que o gerenciamento do tempo impôs a tomada de decisões no planejamento e nos encaminhamentos das aulas, na seleção das atividades e na própria condução da realização das tarefas. Nessa perspectiva, Rockwell (1995) explica que a organização do grupo como, por exemplo, dar instruções, iniciar e concluir atividades, recordar tarefas e disciplinar, absorve muita energia e tempo das/dos docentes.

Outro fator importante foi a troca de experiência entre os pares na escola. É importante ressaltar que a potência das trocas entre os pares foi constatada também por algumas pesquisas encontradas por meio do nosso levantamento bibliográfico como, por exemplo, a de Fernandes (2020), a de Saraiva (2019) e a de Scos (2018). No caso da Professora Ana, essa troca ocorreu com algumas docentes, mas, especialmente, com a Professora Débora, que, como mencionamos anteriormente nesta tese, cursou parte da graduação em Pedagogia com ela. Nesse sentido, levantamos a seguinte pergunta: se não tivesse havido esse contato prévio com a Professora Débora, a ajuda entre os pares teria um papel tão relevante para a construção das práticas da Professora Ana como realmente aconteceu?

As condições de trabalho que dizem respeito à valorização profissional das/dos docentes também se mostraram como elementos que impactaram a construção das práticas das duas professoras participantes desta investigação acadêmica. Acreditamos que esse é um aspecto relevante não apenas para as professoras que assumem turmas de primeiro ano pela primeira vez. Os baixos salários fazem com que seja necessário que a/o docente trabalhe em mais de um período, o que, conseqüentemente, faz com que haja menos tempo para o planejamento, para a seleção de atividades e para o desenvolvimento profissional docente.

Assim, concluímos que as duas docentes participantes desta pesquisa construíram suas práticas em meio a uma diversidade de fatores, dentre os quais os contextuais e os pessoais tiveram um papel relevante. Ressaltamos que, como discutimos ao longo desta tese, não obstante as prescrições curriculares, as/os professoras/es ainda possuem uma certa margem de autonomia. Essa margem de autonomia, associada aos aspectos idiossincráticos dos sujeitos,

faz com que, mesmo em um contexto em que havia situações tão semelhantes, práticas tão heterogêneas fossem desenvolvidas.

Esta pesquisa, em razão de seu objetivo, não teve a pretensão de ser estatisticamente representativa. Porém, os elementos dificultadores e facilitadores encontrados pela Professora Ana e pela Professora Renata, ao assumirem turmas de primeiro ano do ensino fundamental, presencialmente, pela primeira vez, podem nos ajudar a pensar em estratégias que auxiliem outras docentes no enfrentamento da docência pela primeira vez no primeiro ano.

Além do exposto no parágrafo anterior, nossa investigação acadêmica contribui com o campo de pesquisa de docência e/ou de formação de professoras/es ao revelar e ao reforçar o quanto a formação acadêmico-profissional pode ser decisiva na construção das práticas docentes. Embora essa discussão não seja nova no campo e diversas/os autora/es tenham ressaltado a necessidade de se refletir sobre a formação da/do professora/professor alfabetizadora/alfabetizador, como Piccoli (2015) e Soares (2014; 2016), muitas vezes, o discurso é feito a partir “da falta” ou da ausência de conhecimentos inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, acreditamos que contribuímos com o campo ao demonstrar como a formação acadêmico-profissional influenciou de fato as interações e as reflexões acerca do SEA pela Professora Ana, ainda que estivesse em um contexto que favorecia o uso do método fônico.

Destacamos que ressaltar a importância da formação acadêmico-profissional não é atribuir aos outros aspectos um lugar de segunda ordem, pois, como explicamos, ao citar Chartier (2007) no terceiro capítulo, uma ação se apoia na outra e novas informações são construídas na e pela ação. Em perspectiva semelhante, Gimeno Sacristán (1998; 2017) esclarece que, no decurso da ação, a/o docente toma decisões para resolver as questões que surgem.

Ao finalizar esta pesquisa, vale lembrar que a nossa pretensão inicial era selecionar duas professoras, uma com mais e outra com menos experiência docente. Isso nos ajudaria a verificar, por exemplo, se existem aspectos comuns e distintos na construção das práticas docentes em alfabetização de uma professora iniciante e de uma professora experiente que assumem turmas de primeiro ano do ensino fundamental pela primeira vez. Contudo, infelizmente, não encontramos professoras/es com esse perfil.

A investigação sobre como professoras/es com tempos de experiência distintos constroem suas práticas ao assumirem turmas de primeiro ano pela primeira vez pode nos ajudar a compreender, por exemplo, se uma/um professora/professor mais experiente encontraria menos dificuldade do que uma/um com menos tempo de docência por ter avançado na

apropriação de outros conhecimentos como, por exemplo, o gerenciamento das turmas. Desse modo, essa é uma questão aberta para novas investigações acadêmicas.

Outra questão que merece ser investigada se refere à formação de professoras/es em diferentes modalidades. Esta pesquisa evidenciou que a formação acadêmico-profissional da Professora Ana impactou positivamente a construção de suas práticas. Ela cursou, como informamos, Pedagogia em uma universidade federal, na modalidade presencial e, nesse período, teve inclusive a oportunidade de participar de programas como, por exemplo, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), que parece ter sido um diferencial na formação dela. Por outro lado, a formação acadêmico-profissional não foi um fator tão decisivo para a construção das práticas da Professora Renata, que também cursou Pedagogia em uma instituição federal, porém, na modalidade a distância. Ao considerar o exposto, seria importante que fossem realizadas pesquisas sobre a construção de práticas docentes com professoras que cursaram Pedagogia em diferentes instituições e em distintas modalidades (presencial e a distância) a fim de verificar se o impacto da formação nas práticas pode ter relação ou não com o tipo de instituição e com a modalidade do curso. Os achados de pesquisas com esse objetivo podem nos ajudar a pensar sobre a formação de professoras/es, principalmente, a de professoras/es alfabetizadoras/es.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima Xavier da Anunciação de. O livro didático de língua portuguesa: um estudo da Coleção Ápis, 1º ao 5º ano. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 33, n. 66, 2023.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas Ciências Sociais. *In*: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 107-203.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. *In*: AMADO, João (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2 ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 207-232.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2013.

ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo; MORAIS, Artur Gomes de. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BORTOLAZZO, Mariana. **Modos de ensinar a ler e a escrever: alfabetização como uma prática cultural**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer da Secretaria de Educação Básica nº 2/2022/CHEFIA/GAB/SEB/SEB.** Dispõe sobre o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, para o ano de 2022. Disponível em: <https://ipgm.com.br/wp-content/uploads/2022/02/Parecer-no-2-2022-CHEFIA-GAB-SEB-SEB-Piso-Salarial-Nacional-dos-Profissionais-do-Magisterio-da-Educacao-Basica-para-o-ano-de-2022-2.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 67, de 4 de fevereiro de 2022.** Homologou o Parecer da Secretaria de Educação Básica nº 2/2022/CHEFIA/GAB/SEB/SEB. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-67-de-4-de-fevereiro-de-2022-378378895>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul./dez. 2019.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. **Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico**. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, 1998.

CANDELA, Antonia. Transformaciones del conocimiento científico em el aula. *In*: ROCKWELL, Elsie (coord.). **La escuela cotidiana**. México: FCE, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. Anne-Marie Chartier fala sobre alfabetização e letramento na França e no Brasil. [Entrevista cedida a] SILVÉRIO PERFEITO, Márcia Vânia; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; PERFEITO, Vânia Márcia Silvério; PAIVA, Fernando Carneiro Gomes de. **Travessias Interativas**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 412–425, 2022. DOI: 10.51951/ti.v12i25. p. 412-425. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17658>. Acesso em: 29 set. 2022.

CHARTIER, Anne-Marie. Cópia. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. 336p.

CHARTIER, Anne-Marie. Ditado. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. 336p.

CHARTIER, Anne-Marie. Ensinar a ler e escrever, entre teorias e práticas. **Revista Nova Escola**, 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1651/semana-da-educacao-2010>. Acesso em: 24 out. 2023.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma proposta 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. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CORSINO, Patrícia. A abordagem das diferentes áreas do conhecimento nos primeiros anos do ensino fundamental. *In*: BRASIL. **Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, 2009.

DELFINO, Diana Andrea; RUIZ, Marisa Viviana; SIERRA, Norma Alicia. Investigación de la Práctica Docente. **Revista de Temas Sociales**, ano 19, n. 36, nov. 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio . Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In*: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 65-74.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio . Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-29, 2022.

ERROBIDART, Analía. ¿De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes? Reflexiones en torno de los alcances y sentidos que conllevan las prácticas docentes en el escenario social contemporáneo. **Trayectoria: Práctica Docente em Educación Artística**, n. 2, 2015.

FERNANDES, Ingrid Cristina Barbosa. **Inquietações docentes de professoras iniciantes em turmas de alfabetização**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIERRO, Cecilia; Fortoul, Bertha; Rosas, Lesvia. **Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción**. México: Paidós, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Disputa ou diálogo entre os métodos de alfabetização. São Paulo: Plataforma CENPEC, 2019 (Entrevista). Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/disputa-ou-dialogo-entre-metodos>. Acesso em: 27 set. 2023.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREGOSO, Martha Vergara. La práctica docente. Un estudio desde los significados. **Revista Cumbres**, v. 2, n. 1, p. 73-99, jul. 2016.

FREGOSO, Martha Vergara. Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 1, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017, 352 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. A propósito da Política Nacional de Alfabetização – MEC 2019, considerações críticas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 91-93, jul./dez. 2019.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, n. 42, p. 13-79, dez. 2005.

HEINEMANN, Isabella Lencastre; SALGADO-AZONI, Cíntia Alves. Intervenção psicopedagógica com enfoque fonovisuoarticulatório em crianças de risco para dislexia. **Rev. Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 25-37, 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro; SOUZA, Patrícia Thimóteo de. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 18, n. 1, p. 69-78, jan.-abr. 2006.

LEAL. Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 76-85, jul./dez. 2019.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva.; COLELLO, Sílvia M. Gasparian. Pontuando e contrapondo. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 63-65, jul./dez. 2019.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 58-59, jul./dez. 2019.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, [s. l.], n. 08, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 24 out. 2020.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p.51-75, set./out./nov./dez.1998.

MERCADO, Ruth. Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. *In: La escuela cotidiana*. México: FCE, 1995.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43, jul./dez. 2019.

MONTEIRO, Sara Mourão. Aprender a ler e a escrever. **Educação** (São Paulo), v. 1, p. 12-27, 2010.

MONTEIRO, Sara Mourão; BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e Letramento. *In: BRASIL. Anos iniciais do Ensino Fundamental*. Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, 2009.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito; SOUZA, Maria José Francisco de. **Jogos de alfabetização**. Curitiba: CRV, 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **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, 2006, Brasília-DF. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. v. 1, p. 1-14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.*

MOURA, Taís Aparecida de. **Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

OUELLETTE, Gene. What’s meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 98(3), 554-566, 2006.

PÉREZ, Raymundo Ibáñez. La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas. **Revista Universitaria**, Ciudad de México, n. 26, jul./dez. 2019.

PICCOLI, Luciana. Política Nacional de Alfabetização em análise: breves contribuições para mais um olhar crítico. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 105-107, jul./dez. 2019.

PICCOLI, Luciana. Como formar um professor alfabetizador no Curso de Pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da região Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 1, p. 132-154, jan./jun. 2015.

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva** 2. ed. São Paulo: Livro Pleno, 2008.

RAMALHO, Ângela Maria Alexandre. **Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas -PE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

ROCHA, Juliano Guerra; OLIVEIRA, Marília Villela de; SANTOS, Sônia Maria dos. A Política Nacional de Alfabetização – PNA: “Do direito de criticar – Do dever de não mentir, ao criticar”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 117-121, jul./dez. 2019.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. *In: ROCKWELL, Elsie (coord.). La escuela cotidiana*. México: FCE, 1995.

ROCKWELL, Elsie: Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar. *In*: ROCKWELL, Elsie. **Vivir entre escuelas**: relatos y presencias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

ROCKWELL, Elsie . La dinámica cultural en la escuela. *In*: ROCKWELL, Elsie. **Vivir entre escuelas**: relatos y presencias. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. **Investigación en la Escuela**, n. 4, 1988.

SALLES, Jerusa Fumagalli; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15(2), p. 321-331.

SANTOS, Carine Soares dos. **Alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental**: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana/MG. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

SCOS, Josemary. **Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

SARAIVA, Erika Gomes Brito. **A inserção profissional de professores alfabetizadores recém-ingressos na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. *In*: **O Brasil no contexto**: 1987-2017. PINSKY, Jaime (org.). São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo, Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr. 2004.

SOUZA, Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza; CARTAXO, Simone Regina Manosso; BACH, Daiana. Práticas alfabetizadoras: quais as permanências e os avanços? **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 15, 2021.

STANCIOLA, Adriana Andreia da Silva. **Prática pedagógica e cotidiano escolar: tecendo caminhos entre duas professoras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

THIES, Vera Lúcia Hermann. **Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano do ensino fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2022.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis língua portuguesa, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e211143.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

ZACHARIAS, Aline Gasparini; OSTI, Andréia. Alfabetização fonoarticulatória no ensino inicial da leitura e escrita: uma abordagem possível? **Revista Linha Mestra**, n. 36, p. 1065-1069, set./dez, 2018.

APÊNDICE A – Roteiro da primeira entrevista

Entrevistadora: _____

Entrevistada: _____

Data ____/____/____ Local: _____

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Formação Profissional	- Obter informações sobre a formação inicial e continuada da docente	- Fale um pouco sobre a sua formação inicial e continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação? - Você se especializou em alguma área? Qual? - Já participou de algum curso específico para professoras alfabetizadoras? Qual? Na sua opinião, que importância teve para a sua formação inicial? - Já participou de algum curso que tenha abordado temáticas relacionadas à alfabetização? Qual? - Na escola em que trabalha, há momentos/espços/grupos de discussão de temas inerentes à prática docente? Como ocorrem? Como esses momentos contribuem para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula?
BLOCO 2 – Atribuição da turma de 1º ano	- Compreender como se deu a atribuição da turma de 1º ano à professora	- Diga como se deu a atribuição da turma de 1º ano a você.	<ul style="list-style-type: none"> - Você escolheu trabalhar com a turma de 1º ano? Se sim, o que motivou sua escolha? - A turma foi destinada a você pela equipe pedagógica/direção da escola? - Como ocorre o processo de atribuição de turmas na escola em que trabalha?
BLOCO 3 – Receios e expectativas	- Conhecer as expectativas e/ou receios da professora que está lecionando pela primeira vez para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.	- Fale sobre o que você espera do trabalho com a turma de 1º ano.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as suas expectativas? - Você tem algum receio ou preocupação com o trabalho que está sendo desenvolvido na turma de 1º ano?

BLOCO 4 - Planejamento	- Obter informações sobre como a docente planeja o trabalho com a turma de 1º ano, no que se refere à alfabetização e ao letramento	- Comente a respeito de como você planeja o trabalho, assim como as atividades e tarefas a serem desenvolvidas com a turma de 1º ano, no que se refere à alfabetização e ao letramento.	- O que você leva em consideração na hora de planejar as atividades? - Você busca alguma fonte na hora de planejar o trabalho e/ou as atividades a serem desenvolvidas? - Você utiliza algum suporte para planejar o trabalho/as atividades?
BLOCO 5 – Fazeres da docente	- Conhecer, a partir da perspectiva da docente, o que ela faz no trabalho com os discentes do 1º ano.	- Conte um pouco sobre o que você faz/desenvolve no dia a dia com os discentes do 1º ano, no que concerne à alfabetização e ao letramento.	- Você privilegia algum tipo de atividade no trabalho com os discentes? Por quê? - Quais atividades são mais frequentes? Por quê?
BLOCO 6 – Início das atividades em 2022	- Conhecer o trabalho desenvolvido nos primeiros dias de aula de 2022	- Como as aulas iniciaram em 14/02/2022 e a observação das aulas pela pesquisadora se iniciou quase um mês depois, gostaria que falasse um pouco do trabalho realizado no primeiro mês de aula.	- Como os alunos chegaram, no que se refere ao processo de aprendizagem da leitura e escrita? - Quais foram as primeiras atividades desenvolvidas com os discentes? - Quais conteúdos foram trabalhados acerca da alfabetização e do letramento? - Como você planejou as primeiras aulas?
BLOCO 7 – Experiência na docência no 1º ano durante a pandemia	- Compreender como foi a experiência de lecionar para o 1º ano pela primeira vez, no contexto de pandemia	- A primeira vez que você trabalhou com turmas de 1º ano foi em 2020, no contexto da pandemia de Covid-19. Fale um pouco dessa experiência.	- De que modo as aulas ocorreram? - Como era o planejamento das atividades? - Como era o desenvolvimento das tarefas e atividades? - Houve dificuldades durante esse período. Se sim, quais foram? - Você também lecionou para o 1º ano em 2021? Se sim, como foi a experiência? - Caso tenha lecionado para o 1º ano em 2021, poderia dizer se houve diferença na organização, planejamento e realização das atividades em relação ao ano de 2020? Em caso afirmativo, poderia dizer quais foram? - Poderia comentar um pouco sobre a experiência de estar lecionando presencialmente para o 1º

			ano em 2022 em relação à experiência de lecionar para o 1º ano durante a pandemia?
BLOCO 8 – Considerações Finais	- Agradecer e fornecer um espaço para que a entrevistada fale acerca de aspectos que, por ventura não tenham sido abordados ou acrescente algo ao que foi dito.	- Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito até o momento?	

APÊNDICE B – Roteiro da segunda entrevista

Entrevistadora: _____

Entrevistada: _____

Data ____/____/____ Local: _____

1. Como você avalia o trabalho realizado até agora?
2. Fale-me um pouco sobre a sua rotina de introduzir as letras (esta pergunta será introduzida a partir da menção de coisas que eu observei que elas fazem).
3. Na sua opinião, a sua forma de agir contribui com a aprendizagem das crianças de que maneira?

APÊNDICE C – Roteiro da terceira entrevista

Entrevistadora: _____

Entrevistada: _____

Data ____/____/____ Local: _____

Blocos	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Avaliação da aprendizagem dos discentes	- Obter informações sobre a aprendizagem dos discentes após o recesso do meio do ano	- As aulas retornaram do recesso no dia 25 de julho de 2022 e os discentes realizaram as avaliações mensais no final de agosto. Fale um pouco sobre como você avalia que os discentes retornaram das férias no que concerne à aprendizagem da língua escrita.	- Qual foi o resultado da avaliação mensal realizada no final de agosto? E - Como você analisa a aprendizagem dos discentes após retornarem do período de recesso do meio do ano, em relação à leitura e escrita? - A aprendizagem dos discentes até o momento tem atendido as expectativas que você tinha no início do ano? Explique.
BLOCO 2 – Compreensão da construção das práticas docentes	- Compreender como a docente vai construindo sua prática ao longo do ano	- Fale um pouco sobre a sua prática	- Como você tem planejado a sua prática? - Há alguma atividade que você tem privilegiado ou realizado com mais frequência? Se sim, qual e por quê? - Que tipo de atividade tem sido dada/elaborada para os discentes realizarem em casa? - Há algo que você alterou ou que pretende alterar na prática neste segundo semestre? Por exemplo: alguma atividade que você fazia e agora não faz mais ou alguma atividade que você pretende começar a fazer agora?
BLOCO 3 – Planejamento para o segundo semestre	- Conhecer os conteúdos que serão trabalhados pela docente no segundo semestre	- Fale um pouco sobre os conteúdos que você desenvolverá com os alunos neste segundo semestre	- Quais conteúdos serão trabalhados?

<p>BLOCO 4 – Anseios e expectativas</p>	<p>- Conhecer as expectativas e anseios das docentes em relação ao trabalho que está sendo realizado neste segundo semestre</p>	<p>- Fale um pouco sobre as suas expectativas e/ou preocupações concernentes ao trabalho que está sendo desenvolvido neste segundo semestre</p>	<p>- Quais são as suas expectativas para o trabalho neste segundo semestre? - Você tem alguma angústia, ansiedade ou preocupação em relação ao trabalho que está sendo desenvolvido neste segundo semestre? Se sim, qual(is)?</p>
---	---	---	---

APÊNDICE D – Roteiro da quarta entrevista com a Professora Ana

Entrevistadora: _____

Entrevistada: _____

Data ____/____/____ Local: _____

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Processo de alfabetização das docentes	- Compreender se nas práticas docentes das professoras há implicações do seu processo de alfabetização	- Fale sobre como se deu o seu processo de alfabetização	- Como ocorreu o seu processo de alfabetização? - Quais memórias você tem desse período? - Você se recorda das práticas da sua professora à época?
BLOCO 2 – Formação Profissional	- Obter informações sobre as disciplinas voltadas para a alfabetização e o letramento e sobre o estágio durante a graduação	- Na sua graduação em Pedagogia você teve alguma disciplina relacionada à alfabetização e ao letramento? Se sim, você se recorda de quantas disciplinas você teve e dos conteúdos abordados nelas? - Você realizou estágio em turmas de alfabetização no Curso de Pedagogia? - Ana, durante as nossas conversas, você mencionou um dia ter participado do Pibid durante a graduação. O programa tinha algo relacionado à alfabetização? A participação no programa influencia, de algum modo, as suas práticas docentes na turma de primeiro ano?	- Quais conteúdos foram abordados nessas disciplinas? - Quantas disciplinas abordavam tais conteúdos? - Você se lembra de alguma discussão? - Em quais turmas você realizou o estágio durante a graduação? - Realizou o estágio em alguma turma de alfabetização? Em caso afirmativo, em qual ano? - Você se recorda das práticas da docente com quem fez o estágio na(s) turma(s) de alfabetização? - O Pibid tinha algo relacionado à alfabetização? - Algum dos conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento abordados durante a graduação te ajudam a pensar ou a elaborar a suas práticas docentes?
BLOCO 3 – Cabeçalho	- Entender a necessidade da escrita do cabeçalho e o porquê a docente estimula a escrita deste em casa	- Ana, durante as observações eu percebi que a escrita do cabeçalho está presente em praticamente todas as aulas e que, às vezes, ele é escrito mais de uma vez. Além disso, eu notei que você pede para que eles façam o cabeçalho no caderno de língua portuguesa	- Qual a importância da escrita do cabeçalho? - Por que você pede aos discentes para escreverem o cabeçalho no caderno de língua portuguesa em casa?

		em casa. Gostaria que você falasse um pouco sobre a necessidade da escrita do cabeçalho e sobre as razões para pedir que eles o façam em casa.	- Na sua opinião, a escrita do cabeçalho contribui com o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita?
BLOCO 4 – Livro didático	- Obter informações sobre o uso do livro didático	- Durante os dias em que estive observando as suas práticas, percebi que você realiza várias atividades no quadro, trabalha com fotocópias e que o uso do livro didático na sala de aula não foi muito frequente. Além disso, percebi que várias vezes você pedia aos discentes para realizarem as atividades dele como tarefa de casa. Gostaria que você falasse um pouco sobre a função que o livro didático ocupa na sua prática.	- O que você acha do livro didático que está sendo utilizado neste ano? - Que importância você dá ao livro didático? - Ao planejar as atividades que você desenvolverá ao longo da semana, qual o critério que você utiliza para incluir ou não o livro didático? - Há algum critério que você utiliza para selecionar as páginas do livro didático que serão realizadas como tarefa? - Neste ano houve a escolha do livro didático que será utilizado nos próximos anos. Você participou dessa escolha? Qual livro foi escolhido? Você sabe quais critérios foram levados em conta para essa escolha?
BLOCO 5 – Gerenciamento do tempo	- Compreender o gerenciamento do tempo nas turmas de 1º ano	- Pelas observações e pelos nossos diálogos eu notei que uma das dificuldades no trabalho com a turma seria o gerenciamento do tempo. Por exemplo, ter que trabalhar português e matemática todos os dias, o tempo que os alunos gastam para realizar as atividades, entre outros. É isso mesmo? Como é fazer o gerenciamento do tempo?	- Como você faz o gerenciamento do tempo?
BLOCO 6 – Estímulo à autonomia e à responsabilidade dos discentes	- Entender a importância que a docente dá à autonomia e à responsabilidade dos discentes	- Desde o início da observação eu percebi que você sempre estimula a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Por exemplo, desde o começo da observação eu verifiquei que você os ensina a recortar as bordas das folhinhas, a observarem qual o espaço suficiente para colarem-nas no caderno e a quantidade de cola a ser utilizada. Você também os estimulou, desde o início, a localizarem as páginas no livro didático que seriam trabalhadas e a terem	- Que importância você dá à construção da autonomia e da responsabilidade dos discentes? - Por que é necessário estimulá-las no 1º ano?

		responsabilidade com as fichas do alfabeto, pois se perdessem-nas você não teria outra para dar. Gostaria que você falasse um pouco sobre a importância de desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos discentes.	
BLOCO 7 – Ditado	- Compreender como a docente trabalha com o ditado	- Pelo que eu percebi, o ditado é uma atividade que é exigida pela escola e que precisa ser feita uma vez na semana. Fale um pouco sobre essa atividade.	- Qual a sua opinião sobre o ditado? - Qual o papel que o ditado ocupa na sua prática? - O ditado pode contribuir com o processo de alfabetização dos alunos?
BLOCO 8 – Leitura deleite	- Verificar as razões pelas quais a leitura deleite não é uma prática frequente nas práticas da docente	- A escola possui um projeto de contação de histórias e cada turma tem um dia específico para ir à biblioteca ler e pegar um livro emprestado. Contudo, na sala de aula, a contação de histórias ou a leitura deleite não é uma prática frequente. Gostaria que você falasse um pouco sobre isso.	- Ler para os alunos e oferecer momentos para eles leiam na sala de aula, ainda que não leiam convencionalmente, pode favorecer o processo de aprendizagem da língua escrita?
BLOCO 9 – Conceitualização da língua escrita	- Verificar a quais fatores se deve a ausência do acompanhamento dos níveis de conceitualização da escrita dos discentes.	- Durante as observações eu não notei a presença de um acompanhamento da evolução dos níveis de escrita dos discentes (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético). Gostaria que você falasse um pouco sobre isso: se você conheceu esses níveis durante a graduação ou em algum curso de formação continuada, se na escola há alguma discussão sobre esses níveis e eu é que não percebi...	- Você conhece esses níveis? - Você considera tais níveis importantes para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes? - Há alguma discussão acerca desses níveis na escola?
BLOCO 10 – Aprendizagem com os colegas de profissão	- Entender como os colegas de profissão podem contribuir com a construção das práticas docentes em alfabetização	- Durante a observação eu percebi que em alguns momentos as professoras comentam entre si aspectos relacionados ao ensino da leitura e escrita. Como os colegas de trabalho contribuem com a construção das suas práticas docentes em alfabetização?	- Os colegas de trabalho podem contribuir para a construção das práticas docentes? Em caso afirmativo, de que modo isso ocorre?

<p>BLOCO 11 – Estratégias que utiliza para introduzir e trabalhar cada uma das letras</p>	<p>- Compreender as práticas docentes de alfabetização da professora</p>	<p>- Por meio das observações foi possível perceber alguns aspectos nas suas práticas: você sempre chama a atenção para o significado das palavras, solicita que eles olhem para você enquanto está explicando e acolhe o que os discentes falam. Por exemplo, ao solicitar que falassem uma palavra iniciada com PU, um aluno disse “PULÍCIA”. Você disse que falamos “pulícia”, mas escrevemos polícia. Você também promove a reflexão sobre o Sistema de Escrita alfabética. Dentre vários exemplos, poderia citar quando, ao realizar uma cruzadinha no final do primeiro semestre, você explica que após o “RA”, em MORANGO, é preciso ter a letra “N” para ficar com som de “AN”. Depois, explicou que no “ÇÃ”, de MAÇÃ, era necessário colocar o til para a letra A ficar com som de “AN”. Por fim, explicou que o som do A na palavra morango e do último A da palavra maçã é o mesmo – AN – e que o que fez ele ficar com esse som foi o “N” em uma palavra e o “~” em outra. Você também relaciona ao som do nome dos alunos, dizendo que o “AN” é o mesmo som do A em ANA. Gostaria que você falasse um pouco sobre essa sua forma de trabalhar.</p>	<p>- Qual a importância de chamar a atenção para o significado das palavras?</p> <p>- Como você aprendeu a promover as reflexões que faz acerca do Sistema de Escrita Alfabética?</p>
<p>BLOCO 12 – Considerações Finais</p>	<p>- Agradecer e fornecer um espaço para que a entrevistada fale acerca de aspectos que, por ventura não tenham sido abordados ou acrescente algo ao que foi dito.</p>	<p>- Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito até o momento?</p>	

APÊNDICE E – Roteiro da quarta entrevista com a Professora Renata

Entrevistadora: _____

Entrevistada: _____

Data ____/____/____ Local: _____

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Processo de alfabetização das docentes	- Compreender se nas práticas docentes das professoras há implicações do seu processo de alfabetização	- Fale sobre como se deu o seu processo de alfabetização	- Como ocorreu o seu processo de alfabetização? - Quais memórias você tem desse período? - Você se recorda das práticas da sua professora à época?
BLOCO 2 – Formação Profissional	- Obter informações sobre as disciplinas voltadas para a alfabetização e o letramento e sobre o estágio durante a graduação	- Na sua graduação em Pedagogia você teve alguma disciplina relacionada à alfabetização e ao letramento? Se sim, você se recorda de quantas disciplinas você teve e dos conteúdos abordados nelas? - Você realizou estágio em turmas de alfabetização no Curso de Pedagogia?	- Quais conteúdos foram abordados nessas disciplinas? - Quantas disciplinas abordavam tais conteúdos? - Você se lembra de alguma discussão? - Em quais turmas você realizou o estágio durante a graduação? - Realizou o estágio em alguma turma de alfabetização? Em caso afirmativo, em qual ano? - Você se recorda das práticas da docente com quem fez o estágio na(s) turma(s) de alfabetização? - Algum dos conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento abordados durante a graduação ajudam você a pensar ou a elaborar as suas práticas docentes?
BLOCO 3 – Cabeçalho	- Entender a necessidade da escrita do cabeçalho	- Renata, durante as observações eu percebi que a escrita do cabeçalho está presente em praticamente todas as aulas e que, às vezes, ele é escrito mais de uma vez. Gostaria que você falasse um pouco sobre a necessidade da escrita do cabeçalho.	- Qual a importância da escrita do cabeçalho? - Na sua opinião, a escrita do cabeçalho contribui com o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita? Explique.

<p>BLOCO 4 – Livro didático</p>	<p>- Obter informações sobre o uso do livro didático</p>	<p>- Durante os dias em que estive observando as suas práticas, percebi que na maior parte deles você trabalhou com o livro didático. Em geral, você pede que escrevam o cabeçalho e, em seguida, entrega o livro para trabalhar com uma ou duas páginas. Gostaria que você falasse um pouco sobre a função que o livro didático ocupa nas suas práticas.</p>	<p>- Poderíamos dizer que o livro didático é o eixo central das suas práticas docentes?</p> <p>- O que você acha do livro didático que está sendo utilizado neste ano?</p> <p>- Que importância você dá ao livro didático?</p> <p>- Ao planejar as atividades que você desenvolverá ao longo da semana, qual o critério que você utiliza para incluir ou não o livro didático?</p> <p>- Neste ano houve a escolha do livro didático que será utilizado nos próximos anos. Você participou dessa escolha? Qual livro foi escolhido? Você sabe quais critérios foram levados em conta para essa escolha?</p>
<p>BLOCO 5 – Gerenciamento do tempo</p>	<p>- Compreender o gerenciamento do tempo nas turmas de 1º ano</p>	<p>- Pelas observações e pelos nossos diálogos eu notei que uma das dificuldades no trabalho com a turma seria o gerenciamento do tempo. Por exemplo, ter que trabalhar português e matemática todos os dias, o tempo que os alunos gastam para realizar as atividades, entre outros. É isso mesmo? Gostaria que você comentasse um pouco sobre como é fazer esse gerenciamento do tempo?</p>	<p>- Como você faz o gerenciamento do tempo?</p>
<p>BLOCO 6 – Recorte, colagem das atividades e localização das páginas no livro didático</p>	<p>- Entender o motivo pelo qual a docente recorta, cola e localiza a página do livro didático em vez de estimular os discentes a realizarem tais atividades</p>	<p>- Por meio da observação eu percebi que você, muitas vezes, recorta ou cola a folhinha no caderno dos discentes. Gostaria que você falasse sobre essa sua prática.</p> <p>- Ah, Renata, também observei que você entrega o livro já aberto na página que será trabalhada. Mais recentemente você tem pedido a eles para localizarem as páginas no livro didático. Gostaria que você falasse um pouco sobre isso também.</p>	<p>- Por qual motivo você entrega os livros didáticos já abertos nas páginas que serão trabalhadas?</p> <p>- Você considera importante estimular a autonomia e a responsabilidade dos discentes? Como isso pode ser feito em turmas do 1º ano (Cuidado para não parecer uma crítica)?</p>

BLOCO 7 – Ditado	- Compreender como a docente trabalha com o ditado	- Pelo que eu percebi, o ditado é uma atividade que é exigida pela escola e que precisa ser feita uma vez na semana. Fale um pouco sobre essa atividade.	- Qual a sua opinião sobre o ditado? - Qual o papel que o ditado ocupa na sua prática? - O ditado pode contribuir com o processo de alfabetização dos alunos?
BLOCO 8 – Leitura deleite	- Verificar as razões pelas quais a leitura deleite não é uma prática frequente nas práticas da docente	- A escola possui um projeto de contação de histórias e cada turma tem um dia específico para ir à biblioteca ler e pegar um livro emprestado. Contudo, observei que na sala de aula, a contação de histórias ou a leitura deleite não é muito frequente. Gostaria que você falasse um pouco sobre isso.	- Ler para os alunos e oferecer momentos para que eles leiam na sala de aula, ainda que não leiam convencionalmente, pode favorecer o processo de aprendizagem da língua escrita? Comente.
BLOCO 9 – Conceitualização da língua escrita	- Verificar a quais fatores se deve a ausência do acompanhamento dos níveis de conceitualização da escrita dos discentes	- Durante as observações eu não notei a presença de um acompanhamento da evolução dos níveis de escrita dos discentes (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético). Gostaria que você falasse um pouco sobre isso: se você conheceu esses níveis durante a graduação ou em algum curso de formação continuada, se na escola há alguma discussão sobre esses níveis e eu é que não percebi...	- Você conhece esses níveis? - Você considera tais níveis importantes para acompanhar o processo de aprendizagem dos discentes? - Há alguma discussão acerca desses níveis na escola?
BLOCO 10 – Aprendizagem com os colegas de profissão	- Entender como os colegas de profissão podem contribuir com a construção das práticas docentes em alfabetização	- Durante a observação eu percebi que em alguns momentos as professoras comentam entre si aspectos relacionados ao ensino da leitura e escrita. Como os colegas de trabalho contribuem com a construção das suas práticas docentes em alfabetização?	- Os colegas de trabalho podem contribuir para a construção das práticas docentes? Em caso afirmativo, de que modo isso ocorre?
BLOCO 11 – Jogos utilizados no final da aula	- Compreender o motivo pelo qual os jogos são trabalhados apenas ao final da aula	- Renata, durante as observações eu percebi que no final da aula você sempre brinca com os alunos. Alguns dos jogos e/ou brincadeiras realizados ajudam a pensar sobre algumas propriedades do Sistema de Escrita Alfabética. Como exemplo, podemos citar o jogo da força e um jogo em que as crianças retiravam uma imagem do saquinho, falavam o nome e tentavam escrever a palavra no quadro. Nesses jogos, há sempre muito envolvimento dos alunos. Entretanto, como essas	- As atividades mencionadas poderiam ser incluídas em outros momentos na sala de aula? - Você poderia utilizar essas atividades para promover a aprendizagem dos discentes durante a aula em vez de trabalhar com o livro didático, por exemplo? Explique.

		atividades são realizadas no final da aula, quando os pais já estão vindo buscar os estudantes, nem todos conseguem participar dessa atividade. Gostaria que você falasse sobre o motivo pelo qual essas atividades são feitas geralmente no final da aula.	
BLOCO 12 – Disciplina	- Verificar se para a docente manter a disciplina é uma dificuldade e se isso pode estar relacionado ao fato de essa ser a sua primeira experiência presencial como docente	- Renata, durante as observações eu percebi que você lança mão de diversas estratégias para que os discentes possam copiar/realizar as atividades e se comportarem. Podemos citar como exemplo o fato de você anotar o nome deles no quadro, o carimbo e o fato da criança que está se comportando mais ser aquela que lhe ajuda quando é necessário. Gostaria que você falasse um pouco sobre essa questão.	- Como manter a disciplina em turmas de 1º ano? - Você considera que a manutenção da disciplina é um dos desafios ao lecionar para turmas de 1º ano? - As estratégias que vêm sendo utilizadas por você para manter a disciplina tem funcionado? - Que outras estratégias poderiam ser realizadas?
BLOCO 13 – Considerações Finais	- Agradecer e fornecer um espaço para que a entrevistada fale acerca de aspectos que, por ventura não tenham sido abordados ou acrescente algo ao que foi dito.	- Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito até o momento?	

APÊNDICE F – Roteiro da quinta entrevista

Entrevistadora: _____

Entrevistada: _____

Data ____/____/____ Local: _____

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Avaliação do trabalho no 1º ano	- Compreender como as docentes avaliam o trabalho realizado ao longo de 2022	- Fale sobre como você avalia o trabalho realizado na turma de 1º ano no decorrer de 2022.	- Os resultados do trabalho desenvolvido ao longo do ano atenderam as expectativas que você tinha no início?
BLOCO 2 – Práticas de alfabetização no 1º ano	- Obter informações acerca do que manteriam e/ou alterariam em uma próxima experiência em turmas de 1º ano	- O que você manteria e o que você faria de diferente em uma próxima vez que assumisse uma turma de 1º ano. Comente.	- O que você manteria? - O que você alteraria?
BLOCO 3 – Interesse em assumir turmas de 1º ano	- Verificar se as docentes pretendem assumir turmas de 1º ano em 2023	- No próximo ano você tem interesse em assumir turmas de 1º ano? Por quê?	- Por que você assumiria uma turma de 1º ano novamente? - Quais motivos levam você a não querer assumir uma turma de 1º ano de novo?
BLOCO 4 – Participação da pesquisa	- Compreender como foi, para a docente, participar da pesquisa	- Gostaria que você falasse um pouco sobre como foi participar da pesquisa.	- Quais os pontos positivos, se algum, e quais os pontos negativos, se algum?