



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E**  
**DOUTORADO**

**MARIANA SANTOS DE JESUS**

**AS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO**  
**INICIAL: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS DA REDE**  
**MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

Salvador

2023

MARIANA SANTOS DE JESUS

**AS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL: O  
QUE REVELAM AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE SALVADOR**

Texto apresentado ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Giovana Cristina Zen

Salvador

2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Jesus, Mariana Santos de.

As intervenções didáticas na alfabetização inicial [recurso eletrônico] : o que revelam as professoras da Rede Municipal de Ensino de Salvador / Mariana Santos de Jesus. - 2023.

102f . : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giovana Cristina Zen.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

1. Alfabetização. 2. Intervenção. 3. Didática. 4. Professores - Formação. 5. Professores alfabetizadores - Formação. I. Zen, Giovana Cristina. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.4 - 23. ed.

**MARIANA SANTOS DE JESUS**

**AS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:



---

Prof. Dra. Giovana Cristina Zen (Orientadora)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



---

Prof. Dra. Denise Moura de Jesus Guerra  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



---

Prof. Dra. Maria da Conceição de Carvalho Rosa  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)



---

Prof. Msa. Renata Barroso de Siqueira Frauendorf  
Universidade de Campinas (UNICAMP)

*A Deus, dono de toda ciência e sabedoria, autor da Vida.*

*Ao meu querido pai, Otávio e a minha querida mãe, Georgina.*

*Ao meu amado esposo, Anderson.*

*Expressão do Amor de Deus em minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pela oportunidade de ser recebida, acolhida e favorecida, mais uma vez, pelo serviço público em minha trajetória estudantil. Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da FACED/UFBA, por todas as aprendizagens ao longo desta jornada.

Às queridas professoras da FACED/UFBA, Maria Inez e Maria Couto, pelas leituras críticas sensíveis e que tanto contribuíram para o meu projeto de pesquisa.

A Cristina D'Ávila e aos Colegas e Professores do GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade, pelo acolhimento e ensinamentos.

Aos colegas, parceiros do Grupo de Estudos Brincar, Ler e Escrever, por todas as leituras e contribuições no processo de construção dessa pesquisa, em especial a Cláudia da Hora e Elisa Carneiro.

Aos professores da banca Denise Guerra, Nalu Rosa e Renata Frauendorf pela leitura sensível e cuidadosa e por todas as contribuições no processo de construção do texto.

À Professora Giovana Cristina Zen, pela confiança, apoio, paciência. Aquela que foi muito mais que orientadora, foi olhar atento, escuta sensível; que investiu muito mais que o tempo determinado por um protocolo de orientação, que não apenas orientou a dor, mas deu o ombro. Caminhou em todo tempo lado a lado, nos muitos diálogos, nas idas e vindas nessa “parição” do texto. Sempre serás uma marca de simplicidade, humildade, contrapondo-se ao percurso geral das fogueiras das vaidades do mundo da pós-graduação em uma universidade pública. Obrigada por ser olhos, mãos e mente quando precisei. Foi suporte até o fim.

A Elisabete Bete Monteiro, que me oportunizou o encontro com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e com o grupo de estudos que investigava a prática pedagógica de alfabetizadoras. Um agradecimento especial por tudo o que ICEP proporcionou à Rede.

Aos educadores e gestores das Rede Municipal de Ensino de Salvador, em especial às professoras alfabetizadoras da Gerência Regional de São Caetano, que me ensinaram a ser “Rede” e a ser coordenadora pedagógica. Gratidão aos membros da Diretoria Pedagógica, de ontem e hoje, Alana Márcia, Edna Pepe, Nilce Gama, Vanilza Jordão, Cinthia Seibert, Luciene Santos, Daniela da Hora e Zilmeine Cardoso. À companheira de toda jornada na Rede, entre tantos laços e nós, Vanessa Magalhães.

Às queridas Aline Nascimento e Clara Coelho e ao querido Noé Matias, companheiros de risos, choros, desabafos e encorajamento em todos os momentos dessa caminhada. Gratidão. Sem vocês, não conseguiria.

A Lucinete Chaves (UNEB), primeira professora que despertou em mim o interesse pela alfabetização e proporcionou experiências formativas na docência na educação básica.

Às colegas se tornaram amigas, Vanilda Lacerda, Nelza Martins e Isabel Argolo pelo companheirismo no início da jornada no universo da docência.

À minha mãe, professora alfabetizadora leiga, que com seus pedacinhos de papel e caderninhos oportunizou a muitos o conhecimento da leitura e da escrita no tempo em que a escola pública não era garantia de direitos para todos.

Aos meus familiares, amigos e irmãos em Cristo pela paciência e compreensão das ausências por conta das horas dedicadas aos estudos.

*“Dê-me um ponto de apoio e eu erguerei o mundo (...)  
Um ponto de apoio e não todos os pontos de apoio;  
Um ponto de apoio ao qual ele e eu  
possamos nos articular para fazê-lo evoluir”  
(Philippe Meirieu)*

## RESUMO

Esta pesquisa busca analisar as concepções que orientam as intervenções didáticas realizadas pelas professoras alfabetizadoras do Ciclo I dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Salvador (RMS), em uma situação didática que privilegia a reflexão sobre o sistema de escrita. O campo teórico está ancorado nas contribuições da abordagem psicogenética construtivista de alfabetização e na discussão acerca da própria intervenção didática no contexto da Formação das Alfabetizadoras (FERREIRO 1985, WEISZ 2009, LERNER 2002, CASTEDO 2021, ZEN, D'ÁVILA 2018). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que assume a etnopesquisa como abordagem metodológica, apoiada nos estudos de Macedo (2015). Os participantes da pesquisa foram quatro professoras das turmas do Ciclo I dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3ºano). O procedimento de tematização da prática (WEISZ, 2009) transversalizou as rodas de conversa e a observação participante, instrumentos definidos para a realização da pesquisa. A análise da revisão das fichas do Jogo de Memória indicou que as intervenções didáticas realizadas pelas professoras alfabetizadoras estão ancoradas em diferentes concepções de alfabetização, evidenciando contradições e incongruências na prática pedagógica que, provavelmente, se configuram como um reflexo do processo histórico de políticas públicas de formação de professores alfabetizadores da RMS, marcado muito mais por interesses partidários e mercadológicos, do que ideológicos. Os resultados revelam a urgência de uma política de formação continuada que ofereça aos professores, além do aprofundamento teórico sobre as pesquisas psicolinguísticas e didáticas vinculadas à abordagem psicogenética construtivista, um acompanhamento sistemático que de fato assuma a prática pedagógica como objeto de estudo para tematizá-la e qualificá-la. Responsabilizar os docentes pela aprendizagem dos estudantes, sem assegurar o direito ao desenvolvimento profissional, é permitir que nadem para depois morrer na praia.

Palavras-chave: Alfabetização; Intervenção Didática, Formação de Professores.

## **ABSTRACT**

The research seeks to analyze the conceptions that guide the didactic interventions carried out by the literacy educators of Cycle I of the Early Years of the Municipal Education System of Salvador, in a didactic situation that favours reflection on the writing system. The theoretical foundation is based on the contributions of the constructivist psychogenetic approach to literacy and in the discussion about the didactic intervention itself in the context of Literacy Training (FERREIRO 1985, WEISZ 2009, LERNER 2002, CASTEDO 2021, ZEN, D'ÁVILA 2018). This is a qualitative research and assumes ethnicity research as a methodological approach, supported by the studies of Macedo (2015). The research participants were four educators from the classes of Cycle I of the Early Years of Elementary School, the Literacy cycle (1st, 2nd and 3rd year). The practice thematization procedure (WEISZ, 2009) based the conversation circles and participant observation, which were instruments defined for the research. The analysis of the review of the Memory Game cards indicated that the didactic interventions carried out by the literacy educators are anchored in different conceptions of literacy, evidencing contradictions and inconsistencies in the pedagogical practice that, probably, are configured as a reflection of the historical process of public policies of training of local literacy educators, marked much more by party and market interests than ideological ones. The results reveal the urgency of a continuing education policy that offers educators, in addition to theoretical deepening on psycholinguistic and didactic research linked to the constructivist psychogenetic approach, a systematic follow-up that in fact assumes pedagogical practice as an object of study to thematize it and qualify it. Making educators responsible for students' learning, without ensuring the right for professional development, is to allow them to swim and then die on the beach.

Keywords: Literacy; Didactic Intervention, Teacher Training.

## RESUMEN

Esta investigación busca analizar las concepciones que orientan las intervenciones didácticas realizadas por los alfabetizadores del Ciclo I de los Años Iniciales de la Red Municipal de Salvador (RMS), en una situación didáctica que favorece la reflexión sobre el sistema de escritura. El campo teórico se ancla en los aportes del enfoque constructivista psicogenético de alfabetización y en la discusión sobre la propia intervención didáctica en el contexto de la Formación de las Alfabetizadoras (FERREIRO 1985, WEISZ 2009, LERNER 2002, CASTEDO 2021, ZEN, D'ÁVILA 2018). Se trata de una investigación cualitativa que asume como enfoque metodológico la etno-investigación, sustentada en estudios de Macedo (2015). Los participantes de la investigación han sido cuatro docentes de las clases del Ciclo I de los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, ciclo de Alfabetización (1°, 2° y 3° año). El procedimiento de tematización de la práctica (WEISZ, 2009) se hizo transversal a las ruedas de conversación y a la observación participante, los instrumentos definidos para la investigación. El análisis de la revisión de las fichas del Juego de la Memoria indicó que las intervenciones didácticas realizadas por los alfabetizadores se anclan en diferentes concepciones de la alfabetización, evidenciando contradicciones e inconsistencias en la práctica pedagógica que, probablemente, se configuran como un reflejo del proceso histórico de políticas públicas de formación de alfabetizadores RMS, marcadas mucho más por los intereses partidistas y de mercado que por los ideológicos. Los resultados revelan la urgencia de una política de educación permanente que ofrezca a los docentes, además de la profundización teórica sobre las investigaciones psicolingüísticas y didácticas vinculadas al enfoque constructivista psicogenético, un acompañamiento sistemático que de hecho asuma la práctica pedagógica como un objeto de estudio para tematizarla y calificarla. Responsabilizar a los docentes del aprendizaje de los alumnos sin garantizar el derecho al desarrollo profesional es permitirles nadar para que luego mueran en la playa.

Palabras clave: Alfabetización. Intervención Didáctica. Formación del Profesorado.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fichas do Caderno Nossa Rede para confecção do Jogo de Memória	56
Figura 2: versões da escrita da palavra Tubarão Tigre produzidas por Ana, uma estudante do 1º ano	67
Figura 3: versões da escrita da palavra Fragata Comum produzidas por Paulo, um estudante do 3º ano	69
Figura 4: versões da escrita da palavra Marli Azul, produzidas por Eno, um estudante do 3º ano	70
Figura 5: versões da escrita da palavra Tubarão Tigre, produzidas por Guiseph, um estudante do 1º ano	72
Figura 6: versões da escrita da palavra Boto Cinza, produzidas por Isael, um estudante do 3º ano	73
Figura 7: versões da escrita da palavra Boto Cinza, produzidas por Tavo, um estudante do 1º ano	75
Figura 8: versões da escrita da palavra Tubarão Tigre, produzidas por Ana, uma estudante do 1º ano	76
Figura 9: versões da escrita da palavra Boto Cinza, produzidas por Marcel, um estudante do 2º ano	77
Figura 10: versões da escrita da palavra Tartaruga de Pente, produzidas por Poliana, uma estudante do 1º ano	79
Figura 11: Momento de registro do quantitativo de alunos presentes em uma turma de 1º ano	83
Figura 12: Registro do Planejamento das Brincadeiras da Semana em uma turma de 1º ano	83
Figura 13: Tabela com registro das atividades preferidas dos estudantes na escola em uma turma de 2º ano	83
Figura 14: Lista de autores e suas respectivas nacionalidades do Projeto Lusopoesia em uma turma de 2º ano	83
Figura 15: Escritas expostas na classe do 3º ano	84
Figura 16: Lista de Nomes da turma do 3º ano	84
Figura 17: Silabários expostos na classe do 1º ano	84
Figura 87: Regras do Jogo da Memória turma do 1º ano	84

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Informação sobre dados pessoais e experiência profissional das professoras alfabetizadoras	49
Tabela 2: Informação sobre participantes da pesquisa	61
Tabela 3: Quantitativo de intervenções didáticas realizadas pelas professoras segundo as categorias de análise	63
Tabela 4: Quantitativo de intervenções didáticas realizadas pelas professoras segundo as categorias de análise – quadro descritivo	64
Tabela 5: Comparativo dos pares de intervenção que se contrapõem considerando a categoria da escrita	65
Tabela 6: Registro das três versões das escritas dos casos analisados em cada ano de ensino	81

## LISTA DE SIGLAS

CEB	Ciclo da Educação Básica
CEPEN	Coordenadoria Pedagógica de Ensino Municipal
CME	Conselho Municipal de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DIPE	Diretoria Pedagógica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FACED	Faculdade de Educação
GERCC	Gerência de Currículo
GRE	Gerência Regional de Educação
GT's	Grupo de Trabalho Regionais
GTI	Grupo de Trabalho Institucional
IAB	Instituto Alfa e Beto
ICEP	Instituto Chapada de Ensino e Pesquisa em Educação
PACTO	Pacto Estadual Pela Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RMS	Rede Municipal de Ensino de Salvador

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
2	<b>ABORDAGEM PSICOGENÉTICA CONSTRUTIVISTA DA ALFABETIZAÇÃO</b> .....	28
3	<b>A INTERVENÇÃO DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES</b> .....	36
3.1	INTERVENÇÃO DIDÁTICA .....	37
3.2	O DESAFIO DA FORMAÇÃO .....	41
4.0	<b>O ESTADO DO CONHECIMENTO E A ABORDAGEM METODOLÓGICA: AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	45
4.1	CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	45
4.2	CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO .....	48
4.3	INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	51
4.4	A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA .....	53
5.0	<b>PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS INTERVENÇÕES</b> .....	59
5.1	AS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES .....	61
5.2	ENTRE AS DIVERGÊNCIAS E DESCOBERTAS DAS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS .....	65
	<b>5.2.1 Para escrever é necessário buscar apoio em outras escritas e/ou fontes de referências</b> .....	66
	<b>5.2.2 A reflexão sobre a produção escrita</b> .....	70
	<b>5.2.3 Entre a escrita convencional e a reflexão sobre o que se sabe</b> .....	73
	<b>5.2.4 O desafio de produzir a terceira versão</b> .....	77
5.3	AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS .....	82
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94



## 1. INTRODUÇÃO

A Rede Municipal de Ensino de Salvador (RMS) é marcada por uma história de lutas em defesa da garantia do direito de aprender das crianças, jovens e adultos das classes populares da sociedade soteropolitana. Tais lutas compreendem tanto a ampliação do acesso e condições de permanência dos estudantes na escola, quanto a qualificação dos espaços e ambientes educativos, mediados pelos recursos materiais, tecnológicos, humanos e profissionais. Essa busca de direitos é marcada pela concepção de educação e ensino que a baliza.

A concepção de educação defendida pela RMS considera que o ato de educar extrapola a mera transmissão e aquisição de conteúdos historicamente construídos e compartilhados ao longo das gerações. Logo, a educação escolar propõe-se a contribuir com a formação de um sujeito que seja capaz de pensar, ressignificar, aprender, tendo como referencial para o trabalho pedagógico as suas experiências; o estudante é considerado em seus saberes, motivado a assumir o protagonismo enquanto sujeito pensante e não mero executor de tarefas, respondente a comandos. Educar para essa Rede implica entender esse processo sob

Uma perspectiva em que as crianças, os professores e as professoras são sujeitos de identidades e pertencimento culturais e, dessa forma, instituem realidades por meio das suas histórias de vida, das experiências nas comunidades e das transformações na cidade como exercício de cidadania. Uma cidadania afirmativa, exercida pela defesa da democracia, da justiça social, da inclusão, da reparação das desigualdades e da equidade dos direitos. (SALVADOR, Referencial Curricular para os Anos Iniciais, 2017, p.18)

O discurso oficial da RMS defende que a alfabetização, entendida como o ingresso nas culturas do escrito, é condição *sine qua non* para uma cidadania afirmativa, exercida pela defesa da democracia. Entretanto, o direito de ler e escrever não é responsável sozinho por todas esses desafios sociais, mas sem ele tampouco será possível conquistá-los. Essa concepção constitui-se como norteadora para pensar os objetivos de aprendizagem e as orientações para o processo de avaliação, conforme registra o Diário de Classe do Ciclo I<sup>1</sup>, a saber:

---

<sup>1</sup> O Diário de Classe para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem por objetivo sistematizar a ação pedagógica desenvolvida ao longo de cada um dos 3 (três) anos do Ciclo de Aprendizagem I, possibilitando o registro das observações feitas pelo professor em torno dos avanços e dificuldades

Com isso, tenciona-se garantir aos alunos do Ciclo de Aprendizagem I, um direito que lhes é inalienável: aprender a ler e escrever com autonomia, sentido e significado. Aprender a ler e escrever não só letras, sílabas, palavras e textos, mas, sobretudo, leituras e escrituras de / sobre o mundo, com criticidade, sentido e significado, para que se possa tomar consciência de “ser e estar no mundo”, para se transformar e se transformando, transformar a realidade dialeticamente. (SALVADOR, Diário de Classe, Ciclo de Aprendizagem I, p.1, 2013).

As discussões que orientaram a escolha pela concepção psicogenética construtivista da alfabetização na RMS tiveram início na década de 1980 por professores e coordenadores pedagógicos que possuíam mais de 15 anos de atividade profissional na rede. Vale destacar que os registros que regulamentaram as políticas de alfabetização e avaliação na RMS indicam aspectos que delineiam a adesão dessa rede de ensino à abordagem psicogenética construtivista da alfabetização.

No início da década de 1980, antes mesmo do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1979), ter sido publicado no Brasil, uma cópia em espanhol da obra “*Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*” circulava entre os educadores de Salvador, que, juntamente com profissionais de Educação de São Paulo e Belo Horizonte já estavam estudando e analisando os resultados dessa pesquisa acerca da apropriação da escrita pelas crianças. Em Salvador, esse material foi compartilhado por Teresa Marcílio, que também atuava no Ministério da Educação e, junto com o corpo técnico pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SMED), se debruçou nesse estudo.

Muitos aspectos interessantes da história da alfabetização na RMS são relatados pelas próprias educadoras que vivenciaram esse momento na década de 1980. Entre elas destaca-se a Professora Elisabete Monteiro e a Professora Kadja Grimaldi, respectivamente chefe dos programas da Educação de Jovens e Adultos e chefe dos programas do Ensino Fundamental, na antiga Coordenadoria Pedagógica de Ensino - CEPEN. Elisabete Monteiro relata que as ideias e discussões realizadas à época suscitaram a proposição de encontros semanais de formação para todos os educadores e a produção do primeiro material pedagógico da RMS, denominado *Escola de Corpo e Alma*, com sequências didáticas e projetos didáticos elaborados a partir das contribuições da abordagem construtivista psicogenética. Destaca-se que,

---

apresentadas pelos alunos no processo de construção de conhecimento. A versão citada foi substituída pelos novos diários disponíveis em <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/>

nesta época pouco se sabia sobre uma didática da alfabetização que levasse em conta as contribuições das pesquisas psicolinguísticas realizadas na década de 1980 mas, ainda que de forma incipiente, essas mudanças e mobilizações ocorreram entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990.

Associada a estes encontros também estava acontecendo a produção do primeiro material pedagógico da Rede Municipal de Salvador, denominado Escola de Corpo e Alma, com sequências didáticas e projetos didáticos elaborados a partir das contribuições da abordagem construtivista psicogenética.

Vale destacar que, aliada a esses estudos e aos renitentes resultados do fracasso escolar, ganha força a discussão acerca da organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Ciclos em várias partes do Brasil. Em Salvador, foram instituídas em 1999 pela Resolução do CME nº 004/1999 diretrizes para o estabelecimento de normas para regulamentação do Ciclo de Estudos Básicos (CEB) no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Salvador. O CEB era composto pela 1ª e 2ª séries, não sendo possível reprovar os estudantes do 1º ano. O principal objetivo era “garantir a aprendizagem dos alunos sem interrupção dos estudos no ciclo, devendo estar apto para ingressar na 3ª série” (CME nº 004/1999). Entretanto, para tal, era preciso pensar outras formas de ensino que de fato considerassem os saberes das crianças e potencializassem suas aprendizagens.

Após a mudança política na gestão municipal em 1997, os cadernos pedagógicos de Língua Portuguesa produzidos pelos educadores da rede municipal foram esquecidos e, a partir do ano 2000, a Secretaria de Educação passou a vincular-se aos programas de alfabetização oferecidos pelo governo federal. É nesse período que ingresso na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

O início da minha carreira, como servidora municipal em 2012, foi como coordenadora pedagógica lotada em uma Coordenadoria Regional de Educação<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Coordenadoria Regional de Educação era um órgão representativo da Secretaria Municipal de Educação que funcionava como instância de Secretaria com uma liderança pedagógica denominada Coordenadora Regional e com uma equipe de coordenadores pedagógicas denominados de coordenadores líderes que realizavam o monitoramento pedagógico nas escolas. A Rede Municipal de Ensino contava com onze Coordenadorias Regionais organizadas por regiões da cidade, a saber: Centro, Orla, Itapuã, Liberdade, Cidade Baixa, Cabula, Pirajá, São Caetano, Cajazeiras, Subúrbio I e Subúrbio II. A partir de 2015 a antiga CRE foi transformada em Gerência Regional (GRE) com a liderança de um(a) Gerente (que em sua maioria não era um profissional de educação), incluiu-se o cargo de Coordenador Regional Administrativo e continua com a Coordenador(a) Regional Pedagógica enquanto liderança pedagógica e o grupo de coordenadores líderes.

(CRE). Nesse setor, realizava o monitoramento pedagógico das unidades de ensino e tal ação era orientada pela análise dos indicadores de aprendizagens de cada escola por meio do acompanhamento dos aspectos metodológicos da gestão escolar e da prática pedagógica. O monitoramento *in locu* e os momentos formativos possibilitaram a aproximação da prática pedagógica das professoras e se constituíram como possibilidades para o fomento de reflexões e ações em prol da qualificação dos processos educativos.

Nessa função, tive oportunidade de atuar em Programas de Formação de Professores Alfabetizadores no âmbito estadual e federal. Inicialmente no PACTO Estadual (Decreto Estadual nº 12.792, de 28/04/2011), em parceria entre o governo do estado da Bahia e os municípios baianos para alfabetizar as crianças das redes públicas até oito anos de idade. O programa configurou-se como oferta da formação dos professores do 1º ano, através de encontros formativos mensais com os coordenadores pedagógicos que já atuavam no acompanhamento pedagógico das escolas que ofertavam essas classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tal ação foi marcada por orientações pedagógicas para a organização de uma rotina para as classes em alfabetização, sistematizada por meio do trabalho com os eixos de oralidade, leitura e escrita. O projeto disponibilizou material didático específico para trabalhar as questões de linguagem e outros materiais como jogos e cartazes. Tais materiais se fundamentam na crença de que a alfabetização pressupõe a apropriação da leitura e da escrita através de situações didáticas de análise linguística, especialmente a análise fonológica e a análise estrutural das unidades linguísticas, por meio da reflexão metalinguística.

O material da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando orienta os professores que para aprender a ler e a escrever é necessário priorizar atividades que proponham o estudo da relação grafema-fonema por meio de

atividades que provoquem reflexão metalinguística, como por exemplo, atividades de análise fonológica para a reflexão da sonoridade/sílaba das palavras, ou seja, atividades de análise fonológica para que ele compreenda que a escrita representa os sons das palavras e atividades de análise estrutural para que ele compreenda como a escrita representa. (BAHIA, Secretaria da Educação. Proposta Didática para Alfabetizar Letrando, 2011, p.17)

Portanto, apesar de tal proposta didática considerar a importância do letramento utilizando os textos que são produzidos nos contextos das relações sociais serem

objeto de estudo, enfatizam a análise dos aspectos fonológicos em detrimento de outros relacionados à aquisição do Sistema Alfabético de Escrita.

O projeto do Pacto Estadual foi uma parceria com o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), experiência realizada no Ceará e incorporada pelo governo do estado da Bahia para ser realizado nas turmas do 1º ano dos municípios baianos. Essa experiência contribuiu para a realização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi lançado pelo MEC no final de 2012 e teve adesão por 89,9% dos municípios brasileiros, dentre eles Salvador.

O PNAIC foi um acordo formal assumido pelo Governo Federal, Estados, Municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. A ação principal de tal programa foi fornecer formação aos professores do 1º ao 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com apoio de cadernos de estudos e formação aos sábados com os Orientadores de Estudos Municipais, que eram os coordenadores pedagógicos ou professores da própria rede.

Os encontros de formação oferecidos pelo PNAIC integralizaram uma carga horária de 120 horas no ano de 2013 com estudos de Língua Portuguesa e 120 horas em 2015 com ênfase em Matemática. A concepção de alfabetização do programa aponta para o ensino sistemático da escrita desde o primeiro ano, conforme apresentado nos materiais do programa, a saber:

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidadas nos dois anos seguintes. (BRASIL, 2012, Caderno de apresentação, p.7).

Apesar da concepção de alfabetização utilizada pelo PNAIC apresentar bases epistemológicas que fundamentam a abordagem psicogenética construtivista e utilizar, como uma de suas referências, os pressupostos teóricos apresentados pela pesquisa de Ferreiro e Teberosky na década de 80, há um grande diferencial quanto às orientações didáticas e concepções de ensino e aprendizagem que se expressam nas atividades e material didático que compõem o programa. Entre elas, destaca-se a presença de textos que integram as práticas sociais de leitura e escrita, entretanto, se apropriam destes materiais para propor atividades que privilegiam os exercícios de treino fonológico. Além disso, a apropriação da relação grafema-fonema se sobrepõe às questões culturais e discursivas, a identificação dos níveis de escrita de cada

criança não orientam o planejamento de situações didáticas e servem apenas para categorizá-las. Essas e outras observações podem ser realizadas com base na análise de relatos de professoras que constam nos cadernos de formação que compõem o programa. Na seção que tratará sobre o conceito de alfabetização essa discussão será ampliada.

Apesar das divergências conceituais, os educadores da RMS finalizam o ano letivo de 2012 empolgados com a experiência das turmas do 1º ano através do PACTO Estadual e com expectativa da ampliação desse trabalho para as turmas do 2º e 3º ano que compõem o ciclo de alfabetização. No entanto, ao retornarem para a jornada pedagógica do ano letivo de 2013, os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram recepcionados com a formação do programa Alfa e Beto.

O Programa Alfa e Beto, do Instituto Alfa e Beto (IAB), de autoria de João Batista Araújo e Oliveira, tem como premissa que a escrita é um código e que aprender a ler é ser capaz de decifrá-lo. Nesse programa, entende-se que é equivocado pensar a leitura na perspectiva da compreensão do que se lê, pois só depois de aprender a ler é que os sujeitos são capazes de compreender. Para tanto, adotam o conceito de alfabetização que consiste em “aprender a ler e ler para aprender”, a saber:

(...) aprender a ler é diferente de ler para aprender. O processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler. O restante da escolaridade, e da vida, refere-se aos momentos de ler para aprender.

(...) na etapa inicial da escolarização o aluno está aprendendo a ler: a prioridade, a atenção e o esforço se concentram em quebrar, decifrar o código alfabeto, entender o que significam esses sinais que chamamos de letra impressa, que palavras elas querem representar. Essa é a etapa do aprender a ler.

Na etapa seguinte, em que o aluno já decodifica as palavras sem esforço e é capaz de lê-las com fluência, ele vai ler para aprender: aprender o significado das palavras, os conceitos transmitidos num determinado texto. (OLIVEIRA, 2008, p.20)

A concepção de alfabetização do Programa Alfa e Beto<sup>3</sup> prioriza o ensino e aprendizagem por meio do trabalho com a consciência fonêmica, decodificação, fluência de leitura, desenvolvimento de vocabulário, estratégias de compreensão de textos e competências de redação.

As implicações didáticas que são baseadas nessa premissa são expressas nos materiais didáticos que orientam atividades com base em textos que privilegiavam

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis em: <https://alfaebetosolucoes.org.br/ensino-publico/programa-alfa-e-beto-de-alfabetizacao/>

aspectos fonológicos de alfabetização, situação contrária ao que propunha os materiais do projeto Corpo e Alma.

Diante de tal situação, muitos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não aceitaram a proposta, tendo em vista as discrepâncias com os princípios pedagógicos da RMS assumidos até aquele momento. A adesão ao Programa Alfa e Beto foi entendida como um retrocesso nos direitos conquistados e na construção histórica profissional da rede. Houve grande mobilização docente, atos de protesto com a devolução do material pedagógico do programa na porta da prefeitura. Sindicatos de professores e coordenadores pedagógicos, grupos organizados de profissionais de educação promoveram debate e diálogos com a Universidade Federal da Bahia para tomarem decisões sobre o rumo das orientações pedagógicas para a rede municipal.

Após esses diálogos e debates, a SMED lançou o projeto Operação Salvador Alfabetiza, sob o Decreto nº 23810 de 07/03/2013<sup>4</sup> o qual explicitava a necessidade de criar um projeto próprio para a Rede, “considerando a necessidade de preparar a rede para a construção coletiva de um sistema estruturado de ensino próprio, que leve em consideração as especificidades e o contexto sociocultural da Cidade do Salvador e sua rede municipal de ensino”. Como primeira ação desse decreto, foi facultada às escolas a adesão ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Sistema de Ensino Estruturado ofertado pela SMED, que se referia ao Programa Alfa e Beto do Instituto Alfa e Beto (IAB) ou ao PNAIC e PNLD. Essa escolha guiaria a formação de professores e direcionamento pedagógico das turmas dos Anos Iniciais, para, posteriormente, a criação de um sistema próprio para a rede de Salvador. Além disso, vale destacar que o decreto assegurava às escolas o direito de renunciar aos programas oferecidos e adotar um Projeto Pedagógico próprio e o livro didático enviado pelo MEC.

A proposição de tal decreto foi uma forma de conciliar o convênio assumido com o Ministério da Educação para adesão ao PNAIC e os recursos financeiros disponibilizados na compra dos materiais do Programa Alfa e Beto. Entretanto, é necessário considerar que, nesse momento, mais uma vez, os educadores se mobilizaram a partir de suas concepções. A maioria das escolas da RMS optou pelo PNAIC, mas uma parte significativa aderiu ao IAB, apesar de toda a mobilização que

---

<sup>4</sup> Decreto disponível em <http://www.inscricao.salvador.ba.gov.br/app/webroot/decreto.pdf>

o rechaçava. Na época, eu atuava como coordenadora pedagógica, líder na Gerência Regional de São Caetano e 26 de suas 40 escolas aderiram ao PNAIC como projeto pedagógico.

Este fato nos convoca a refletir sobre o quanto os professores seguem percursos mais alinhados com a sua concepção de como um bom professor deve ensinar, do que com o que de fato é discutido no âmbito das políticas de formação continuada de uma rede municipal. Como dito anteriormente, a abordagem psicogenética construtivista, por muitas vezes, se configurou como uma reivindicação dos professores da RMS, mas em determinados momentos foi preterida em virtude de outras propostas e concepções. A questão que emerge desse cenário é: como pensar a gestão pedagógica e a identidade da proposta de ensino da escola nesse contexto?

O IAB copiou a estrutura de formação do PNAIC, com alguns diferenciais que merecem destaque, pois talvez se configurem como fatores que o tenham colocado no “páreo” para a competição: renumerou com recursos municipais os gestores escolares, colocando-os como coordenadores das escolas para organizar logisticamente e acompanhar os encontros de formação que aconteciam aos sábados; professores e coordenadores pedagógicos com bolsas com R\$100,00 a mais que a oferecida pelo governo federal; disponibilizou livros específicos de Língua Portuguesa e Matemática para professores e estudantes com lições que deveriam seguir um rígido calendário, atribuindo a essa característica a razão de um “material estruturado”. Dessa forma, desconsiderava o ritmo de aprendizagem e trabalho de cada professor e sua turma.

Para atender o Decreto nº 23810 de 07/03/2013, com duração de Abril a Dezembro de 2013, que determinava a preparação da RMS para criação de um sistema próprio para a RMS, foi instituída uma parceria técnica com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP, 2019)<sup>5</sup>. A primeira ação realizada foi um encontro de mobilização dos profissionais de educação da RMS, com representatividade de gestores, professores e gestores de todas as dez Gerências Regionais.

---

<sup>5</sup> Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. É uma organização sem fins lucrativos que fomenta a implementação de políticas públicas de formação continuada em territórios colaborativos, aliada à mobilização sociopolítica e à produção de conhecimento, visando à garantia da aprendizagem de estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. <http://institutochapada.org.br/>

Na condição de coordenadora pedagógica em uma GRE, que tem como função realizar o monitoramento pedagógico junto às unidades de ensino, tive a oportunidade de participar durante o ano de 2015 do processo de construção do Projeto Pedagógico Nossa Rede, em parceria técnica com o ICEP. Tal ação configurou-se como um marco histórico na RMS através da construção dos Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A elaboração colaborativa desses materiais considerou as concepções e saberes dos profissionais envolvidos com o processo de alfabetização e as referências teóricas e metodológicas que constituem o percurso histórico da RMS.

A produção dos cadernos pedagógicos contou com a participação das crianças em suas ilustrações. Houve um cuidado em pensar um material com sequências didáticas que contemplassem os cenários urbanos de Salvador e músicas do cancionário popular gravadas por artistas baianos. Tais aspectos revelam a atenção que esse projeto teve acerca da concepção de escola e infância, diante do desafio que as instituições de ensino possuem em pensar a infância sob a ótica da criança, com base em suas histórias de vida, as impressões que marcam sua trajetória e o verdadeiro sentido do ato de brincar.

Muitas ações formativas foram realizadas envolvendo técnicos da SMED, GREs, gestores, coordenadores pedagógicos e professores. O Grupo de Trabalho Institucional (GTI), com periodicidade mensal, era composto pelos técnicos da Diretoria Pedagógica (DIPE) e pelos coordenadores pedagógicos das Gerências Regionais. Os encontros formativos eram mediados pelos formadores e renomados consultores do ICEP, a exemplo de António Nóvoa, Patrícia Sadovsky e Telma Weisz.

Os Grupos de Trabalhos Regionais (GTs) aconteciam mensalmente, de forma regionalizada, com representatividade de professores do 1º ao 5º ano, coordenadores pedagógicos e gestores. Os responsáveis pela elaboração dos cadernos pedagógicos apresentavam um esboço das sequências didáticas e os integrantes dos GTs eram convocados a analisar e sugerir ajustes, levando em conta o seu fazer pedagógico, os saberes concernentes à prática pedagógica e, principalmente, os aspectos culturais do município de Salvador.

Uma das ações previstas para a construção do Projeto Pedagógico Nossa Rede foi a proposta Escola Formadora, em 2016 e 2017, que consistiu no acompanhamento da prática de uma professora do Ciclo I dos Anos Iniciais de cada uma das dez GREs

na realização de atividades do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa. Na Gerência Regional na qual atuava, participei dessa ação acompanhando uma professora do 2º ano de uma das escolas onde realizava o monitoramento pedagógico.

Antes dos momentos de observação, fazíamos o planejamento da aula a ser observada de forma colaborativa com a professora e com a coordenadora pedagógica da unidade de ensino. Enviávamos o planejamento para a formadora do ICEP que elaborava uma devolutiva com indicações e/ou sugestões, caso se fizessem necessárias. Em seguida, fazíamos a observação da aula planejada com a presença da formadora do ICEP e da coordenadora pedagógica da GRE. Posteriormente, cada uma fazia um registro desse momento e enviava para a formadora do ICEP que preparava outra devolutiva. Os “achados” dessa atividade pedagógica serviam para tematização na formação da Equipe Técnica no GTI e como insumo para a formação dos professores e coordenadores pedagógicos nas gerências regionais e monitoramento pedagógico nas unidades de ensino, ações formativas que também estavam sendo realizadas pelo ICEP.

A Escola Formadora me aproximou mais das intervenções didáticas que as professoras realizam no processo de alfabetização, através da utilização de sequências didáticas dos Cadernos Pedagógicos. A oportunidade de participar dessa ação me trouxe pistas para entender que a intervenção didática expressa os saberes e crenças docentes sobre o processo de alfabetizar, que envolve conhecer como pensam as crianças no desenvolvimento do sistema alfabético de escrita, bem como o planejamento de cada situação didática, as condições didáticas e recursos didáticos envolvidos nesse processo.

Portanto, no processo formativo do Programa Nossa Rede e inspirada em uma concepção de formação que não prioriza categorizações e generalizações de métodos de ensino, mas que toma as necessidades pedagógicas das docentes como objeto de estudo e a partir da tematização das práticas alfabetizadoras propostas pelas sequências didáticas dos Cadernos Pedagógicos fomos dialogando, refletindo, resignificando e agregando novos olhares e formas de fazer, notadamente nas intervenções didáticas no processo de alfabetização.

A participação efetiva no Programa Pedagógico Nossa Rede, em parceria com o ICEP, reforçou meu interesse em pesquisar e estudar mais sobre a prática

pedagógica de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Salvador. Isto se deve tanto pela proposição de uma construção colaborativa do material pedagógico, como pela perspectiva de alfabetização em seus aspectos teóricos e metodológicos. Naquele momento, a RMS assumiu um propósito que se traduz nas palavras de Lerner: “o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores” (2002, p.17). O discurso oficial que está explicitado nos documentos da RMS considera que estar alfabetizado é ser capaz de utilizar a leitura e a escrita em outros contextos, para além dos muros da escola, lugares nos quais essa poderosa linguagem possibilita comunicação e acesso a bens imateriais que contribuem para a constituição do sujeito, através do seu convívio em sociedade, de suas tarefas cotidianas e do exercício da cidadania.

Vale destacar também os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores da RMS no planejamento de situações didáticas para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), regulamentado durante a pandemia da COVID 19. Na RMS não houve regulamentação quanto ao funcionamento das escolas no ano de 2020, apesar das orientações do Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 indicando alternativas que possibilitavam às escolas funcionarem remotamente. Cada escola interagiu com os estudantes da forma que era possível, mas o ano letivo não foi validado.

No contexto dos Anos Iniciais, inicialmente, foram disponibilizados um acervo de atividades no site da SMED composto atividades e vídeos produzidos pelos professores<sup>6</sup>. A intenção era dar continuidade ao trabalho da escola e manter o vínculo com os estudantes. Em seguida, a própria Coordenadoria de Formação Pedagógica da SMED se responsabilizou pela elaboração de blocos de aprendizagem semanais, por ano de escolarização. Um grupo composto por professoras e coordenadoras pedagógicas da SMED organizava blocos de atividades com questões elaboradas a partir de um determinado gênero textual, contemplando questões de caráter

---

<sup>6</sup> Diante do Decreto Municipal nº 32.256/2020 que dispôs novas medidas de prevenção e controle para enfrentamento da COVID-19 no âmbito do município de Salvador, foram disponibilizadas sugestões de atividades para complementar os blocos organizados pelas Unidades Escolares a serem entregues para as famílias. Atividades disponíveis em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/atividades-complementares/> Os vídeos produzidos pelos professores estão disponíveis no Canal do Youtube da Secretaria Municipal de Educação: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLdrGQqd4-owOI8BEuGydHizDiyHaGScUm>

sociodiscursivo e integrando, de forma interdisciplinar, temáticas emergentes e necessárias ao momento de isolamento social. Na composição dos blocos de atividades eram contemplados todos os componentes curriculares do currículo do segmento, o que inclui o trabalho com Leitura e Escrita. A forma de elaborar essas atividades foi uma tentativa de fortalecer a prática pedagógica dos professores por meio de atividades embasadas nas concepções teóricas e metodológicas que integram o Projeto Pedagógico Nossa Rede.

Apesar dos esforços empreendidos na tentativa de propor atividades e recursos que favorecessem a reflexão e o diálogo com os estudantes, várias foram as situações em que as atividades eram devolvidas em branco ou com a evidente influência dos adultos na sua resolução. Este contexto convocava a equipe de elaboração, da qual fazia parte, a pensar na pertinência da intervenção didática que orientava as atividades planejadas. Além disso, ainda que sejam considerados todos os desafios impostos pela excepcionalidade do ERE, também ficou evidente o desafio de incorporar no planejamento das atividades aquilo que havia sido discutido no âmbito das ações formativas do Projeto Nossa Rede.

Em 2021, foi regulamentada a organização do currículo em Continuum 2020-2021<sup>7</sup>, tendo como uma de suas ações a exibição das aulas na TV, projeto intitulado Nossa Rede na TV<sup>8</sup>. Nesse contexto, integrei o grupo de coordenadores pedagógicos que coordenavam e acompanhavam as ações dos professores que produzem aulas para a TV. Nesse processo de diálogo e trabalho colaborativo, acompanhando o planejamento e elaboração de materiais pelos professores, novas inquietações foram surgindo: como preparar aulas para serem exibidas na TV que não sejam apenas expositivas? Que tipo de atividades e exemplos a serem dados nas aulas contribuem para o pensar e refletir das crianças? Como a linguagem utilizada pelas professoras

---

<sup>7</sup> Documentos que regulamentaram as aulas remotas considerando o Continuum Curricular 2020/2021 disponíveis em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/acesse-aqui-os-documentos-referentes-ao-7> Aulas gravadas pelos professores, em estúdio, com duração de 20 min (para os Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos e para as turmas de Regularização de Fluxo, Se Liga e Acelera) e 30 minutos para os Anos Finais. Exibidos nos canais 4.2 e 4.3 pela TV Aratu, e , posteriormente, pelo canal 7.2 da Bandeirantes. As aulas começaram a serem exibidas em junho de 2020 para os Anos Finais e os Anos Iniciais em fevereiro de 2021. As aulas seguem sendo exibidas até o presente ano. [continuum-2020-2021-atualizado/](#)

contribuem para a compreensão dos estudantes favorecendo a aprendizagem destes? Como propor atividades que tenham como perspectiva a continuidade das aprendizagens, considerando que uma aprendizagem não é trabalhada em apenas uma atividade e/ou ação pedagógica? Como planejar sem considerar as aprendizagens dos estudantes? Como avaliar os estudantes para além do sentido quantitativo atribuído por meio de pontuação pelas atividades realizadas corretamente?

As questões que surgiram no processo da realização dessa e das demais atividades propostas para o ensino remoto suscitaram reflexões relacionadas à intervenção pedagógica que acontecem na práxis mediada pelo contato direto entre os sujeitos da aprendizagem, professores e estudantes. Ajustes metodológicos que são feitos pelos docentes de acordo com a demanda de cada grupo de estudantes, caracterizados pelos diferentes níveis de aprendizagem, tanto da leitura, quanto da escrita, e demais questões inerentes à prática docente se revelaram com grande expressividade nesse momento.

Vale destacar que ao longo de 2020 e 2021 foram realizadas algumas ações formativas em prol do apoio à prática docente no ERE (Ensino Remoto Emergencial), tanto por lives, quanto por vídeos e encontros síncronos com os, diretores escolares e coordenadores pedagógicos. Entretanto, a adesão dos professores foi relativamente pequena e muitos aproveitaram o momento para compartilhar angústias e incertezas diante dos desafios do processo de ensino e aprendizagem naquele contexto. O cenário do desconhecido e das muitas incertezas relativas à sobrevivência e aos novos modos de relações sociais e de trabalho criaram uma conjuntura crítica e caótica.

Mais uma vez, preservadas todas as singularidades de um contexto tão adverso como o ERE, ficou explícito o desafio de ajudar os professores a qualificarem as intervenções didáticas para garantir aos estudantes condições mínimas de aprendizagem. Ainda que não se possa tomar o ERE como referência do retrato das práticas alfabetizadoras na RMS, ficou evidente a distância entre o que se discute no âmbito dos encontros formativos, que tomam a abordagem psicogenética construtivista como perspectiva, e aquilo que efetivamente é proposto aos estudantes.

Diante do contexto da problemática que circunda a questão da alfabetização na idade certa nas redes de ensino públicas do Brasil, a cidade de Salvador também se

circunscreve em um contexto de uma rede caracterizada por profissionais graduados, com no mínimo especialização, que promove investimentos na formação continuada, a exemplo do processo formativo estabelecido na construção do Projeto Nossa Rede; fornece materiais pedagógicos estruturados, dentre outras políticas para qualificação da aprendizagem e apresenta inexpressividade de progressão nas aprendizagens dos níveis de escrita das classes do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Vale destacar ainda mais um aspecto que contribui sobremaneira para a construção da problemática dessa pesquisa em torno das intervenções didáticas das professoras alfabetizadoras da RMS. Em paralelo ao trabalho como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino, em 2016 participei do Ateliê de Pesquisa Didática (Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA – FACED)<sup>9</sup>, que tomou como objeto de estudo a prática de algumas professoras e coordenadoras pedagógicas do ciclo I (1º ao 3º ano). Essa atividade me apontou pistas de como dialogar entre as propostas de formação implantadas na rede municipal e as reais necessidades desses sujeitos, tendo como interlocutores seus pares e sala de aula como objeto de estudo, considerando a formação como um processo experiencial. Esta foi mais uma ação da qual participei que suscitou reflexões sobre como os professores incorporam em suas práticas pedagógicas aquilo que vão discutindo no espaço da formação. O Projeto teve como principal objetivo

[...] aprofundar a discussão em torno da formação continuada, compreendida como um processo experiencial, vinculando de modo mais efetivo as práticas formativas aos problemas vivenciados em sala de aula. Desse modo, assume como desafio investigar a experiência humana sem transformá-la numa interpretação reduzida a um quantitativo de saberes acumulados e estruturados. (ZEN; D'ÁVILA, 2018, p.123)

Vale destacar ainda que no Ateliê de Pesquisa Didática,

O trabalho desenvolvido pelos pesquisadores envolvidos prima por uma aproximação mais efetiva aos professores e seus processos formativos, sem o anseio por uma categorização que possa enquadrar seus saberes e práticas. Nosso objetivo com o estudo é ampliar a reflexão em torno das relações entre a formação de professores e a aprendizagem das crianças, no contexto de práticas alfabetizadoras. (ZEN; D'ÁVILA, 2018, p.124)

---

<sup>9</sup> O Ateliê de Pesquisa Didática é um projeto que articula dois movimentos acadêmicos, o investigativo e o extensionista. Objetiva refletir sobre os modos de apropriação da atividade docente, inerentes ao processo experiencial ao qual são submetidos os professores em seu percurso formativo. Acontece quinzenalmente na Faculdade de Educação, sob coordenadora da Prof<sup>ra</sup> Dr<sup>a</sup> Giovana Cristina Zen, professora da FACED/UFBA.

Portanto, mais que assegurar a garantia de direito do professor de realizar seu processo de formação continuada, o Ateliê de Pesquisa Didática buscava proporcionar aos participantes momentos formativos que atendessem às demandas pedagógicas contextualizadas ao seu fazer docente, momentos que indicassem pistas que pudessem favorecer o enfrentamento dos desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse processo de intenso diálogo sobre formação e atuação docente, tenho percebido que as discussões sobre o desenvolvimento profissional se constituem como uma rede complexa de contextos que consideram desde as políticas públicas, os programas de governo, os planos de cargos e salários dos professores da educação básica, até as concepções teóricas e metodológicas acerca da formação inicial e continuada de professores. Aliados a tais aspectos, há de se considerar os desafios enfrentados no cotidiano escolar relativos às condições de trabalho tais como infraestrutura das escolas, contexto social, econômico e cultural das comunidades que compõem as redes públicas de ensino, falta de profissionais e equipe estruturada para atendimento à educação inclusiva, dentre outros que interferem direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto deste estudo, há ainda de se considerar, o investimento que foi feito na formação continuada de professores concernentes às intervenções didáticas, no contexto do campo teórico e metodológico dos processos de alfabetização que constam nos projetos pedagógicos da rede que também foram aspectos que contribuíram para o entendimento do problema de pesquisa aqui proposto.

Face ao exposto, o que se configura como problema de pesquisa está diretamente relacionado ao desafio dos professores alfabetizadores em incorporar algo novo em suas práticas pedagógicas, ressignificando as intervenções didáticas para oferecer melhores condições de aprendizagem aos estudantes.

Tomamos como principal objetivo de pesquisa analisar as concepções que orientam as intervenções didáticas realizadas pelas professoras da RMS, em uma situação didática que privilegia a reflexão sobre o sistema de escrita. Para tanto, foi necessário: analisar os entendimentos sobre a concepção de alfabetização das professoras, expressos na forma como planejam e/ou realizam intervenções didáticas de leitura e escrita; identificar os principais desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras quando assumem o propósito de incorporar algo novo na sua prática

pedagógica; contribuir com o debate acerca dos conteúdos da formação de professores alfabetizadores a serem contemplados nas políticas de formação de professores da RMS.

Os aspectos centrais propostos nos objetivos compuseram o quadro teórico deste estudo. A seção 2 apresenta a conceitualização da abordagem psicogenética construtivista de alfabetização. A seção 3 discute a intervenção didática no contexto da Formação das Alfabetizadoras sob a perspectiva da abordagem psicogenética da alfabetização.

A seção 4 dedicada à apresentação da metodologia contempla a concepção e abordagem metodológica escolhida, bem como os procedimentos e instrumentos de pesquisa e o universo da pesquisa. Em seguida, apresentamos a análise dos dados e por último as considerações finais e os principais achados da pesquisa.

## 2 ABORDAGEM PSICOGENÉTICA CONSTRUTIVISTA DA ALFABETIZAÇÃO

A abordagem psicogenética construtivista de alfabetização tem sua origem nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) iniciados na década de 80. Mobilizadas pelo grande incômodo com os altos índices de analfabetismo na América Latina, as estudiosas inauguraram uma nova era nos estudos dos processos de alfabetização, através do entendimento do processo de aquisição da língua escrita, sob a ótica do aprendiz, a compreensão psicogenética da alfabetização inicial.

À época, o sucesso da alfabetização era explicado pela crença nos métodos de ensino como fator decisivo para aprendizagem ou pela prescrição de uma lista das habilidades que as crianças teriam que aprender (prontidão), como imprescindível para o sucesso escolar. Nesse contexto, Ferreiro e Teberosky se apropriaram dos estudos de Piaget para entender o fenômeno da alfabetização a partir das concepções dos sujeitos aprendizes acerca desse processo. A crítica que elas fizeram aos métodos foi um desdobramento do estudo da psicogênese. Quando conseguiram entender como as crianças aprendem, também compreenderam que os métodos de ensino não respeitavam esse processo.

Segundo Weisz (2009), tal descoberta trouxe desdobramentos para além da alfabetização inicial, deslocando a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem, do como se deve ensinar, mas como de fato se aprende. As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1986) conhecidas no Brasil em meados década de 80 impactaram sobremaneira o campo educacional e influenciaram a realização de investigações em outras áreas.

A concepção de alfabetização alicerçada na Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) concebe o aprendiz como um sujeito intelectualmente ativo, protagonista, que formula hipóteses para compreender o que a escrita representa. Tal aprendizado acontece por meio de suas ações, através da interação com o objeto escrita e mediado por outros pares. Logo, o estudante não é uma tábula rasa e a forma de socialização para o conhecimento da língua escrita deve considerar que o estudante constrói muitos conhecimentos sobre a escrita, em seu cotidiano e no uso desse objeto no contexto de uma sociedade letrada.

Para compreender a abordagem psicogenética construtivista da alfabetização, é necessário considerar os aspectos que a compõem: a investigação psicolinguística

e a investigação didática. Os estudos psicolinguísticos tratam da gênese psicológica de um determinado objeto; é a descrição do processo através do qual o sujeito adquire, se apropria, constrói, ou melhor, reconstrói para si mesmo esse objeto de conhecimento. (CASTEDO, 2021, p.159).

O trabalho investigativo, realizado em Buenos Aires entre os anos de 1974 e 1976 por Ferreiro e Teberosky, explicitou o processo vivenciado por crianças de 4 a 6 anos diante do desafio de aprender a ler e a escrever. Importante destacar que até então encontravam-se apenas dois tipos de trabalhos: "os dedicados a difundir tal ou qual metodologia como sendo a solução para todos os problemas, e os trabalhos dedicados a estabelecer a lista de capacidades ou aptidões necessárias envolvidas nessa aprendizagem" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 25). Assim, diante da urgência em discutir a alfabetização a partir do que pensa a criança, as autoras encontraram em Piaget o referencial necessário para suas investigações:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO, 1999, p.29)

De acordo com essa concepção, o sujeito interage com o objeto e o transforma, assim como é transformado por ele num movimento dialético, constituindo-se, portanto, uma ação construtiva e interativa. Logo, a compreensão sobre as relações entre os sujeitos de aprendizagem e destes com o objeto de conhecimento mudou a forma como a escola compreendia essa relação e passou a reorganizar a prática pedagógica. A partir de então, todos passaram a ser considerados como sujeitos ativos e protagonistas, todos ensinam e aprendem, e o objeto de conhecimento deixa de ser o único ponto de referência dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Weisz (2009) os pressupostos da psicogênese da Língua Escrita estão associados à premissa de que a descrição psicogenética é feita do ponto de vista do aprendiz e que, no processo de apropriação do objeto, o aprendiz vai avançando de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento. Na ação de transformação sobre esse objeto, o aprendiz transforma/deforma conceitualmente o objeto, para poder progressivamente compreendê-lo. Pensar dessa forma e defender esse pensamento no cenário educacional da época

configurou-se como uma grande ruptura e/ou mudança de paradigma, pois alterou profundamente com o papel do professor e dos processos de ensino. Para Weisz,

A psicogênese da língua escrita é a descrição de um processo dialético em que o sujeito aprendiz vai avançando a partir do ultrapassamento das contradições entre suas próprias ideias sobre o objeto que está desvelando, no caso, o sistema de escrita. Trata-se de um processo dialético que, se bem defina níveis, não é definido por eles e sim pela maneira em que o aprendiz progride entre e dentro deles. (WEISZ, 2009, p.160)

Os níveis de escrita identificados na pesquisa psicolinguística ajudam a compreender o processo de apropriação da escrita e não deveriam ser utilizados apenas para etiquetar as crianças. Destaco que Weisz (2009) diz que dentro de cada nível há uma progressão que precisa ser considerada quando se pretende compreender o que pensam as crianças. A principal contribuição dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) foi desvelar os problemas que a criança se coloca e os modos possíveis de resolvê-los no processo de aprendizagem da escrita.

Diante dessas questões que puderam ser observadas nos processos de aprendizagem da escrita sob a óptica dos aprendizes, foi necessário um novo olhar proporcionado pela pesquisa psicolinguística, que, nas palavras de Ferreiro,

São estudos sobre as possibilidades de reflexão das crianças que nos obrigam a ver com novos olhos fenômenos inevitáveis da escrita e da oralidade. A palavra de quem não está autorizado a falar pode nos ajudar a refletir. Vamos ouvir. (FERREIRO, 2019, p.11-12)

No Brasil, as contribuições dos estudos da psicogênese da língua escrita impactaram sobremaneira as discussões sobre alfabetização. Na década de 1990, várias redes municipais de ensino renunciaram às antigas cartilhas e convocaram os professores a ensinar a ler e a escrever "a partir da psicogênese". Mesmo sem uma teoria didática que pudesse orientá-los no planejamento e na realização de situações didáticas que oferecesse boas condições de aprendizagem, a adesão dos professores foi expressiva. Rapidamente eles conseguiram identificar em seus alunos aquilo que as investigações de Ferreiro e Teberosky revelaram, ainda que não soubessem o que fazer com o que pensavam as crianças.

Os resultados da pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky (1986) indicam que, ao longo do processo de aquisição da escrita, os alunos realizam reconceitualizações sucessivas sobre esse objeto. Essa evolução é marcada por diferentes formas de compreender o sistema de escrita.

No período pré-fonetizante observa-se que as crianças “[...] não tentam estabelecer correspondência letra-som de nenhum tipo quando escrevem, nem

quando lhes é pedido que leiam suas próprias produções escritas. Escrevem várias letras e depois leem o escrito sem analisá-lo.” (FERREIRO, 2013, p. 203).

Chegando ao período silábico, já é possível perceber que as crianças

[...] Escrevem uma sequência de letras e, logo, tentam ler sua própria produção, empenhando-se para fazer as letras corresponderem às sílabas, mas sem uma correspondência estrita. Às vezes dizem uma sílaba ao apontar uma letra e às vezes apontam várias letras. (FERREIRO, 2013, p. 203).

Inicia-se o processo de fonetização da escrita, e nisso as correspondências entre letras e sílabas vão sendo aprimoradas pelas crianças com as reflexões sobre o uso da língua.

Assim, avançam na realização de uma correspondência estrita entre as sílabas que pronunciam e as letras que escrevem, representam uma letra para cada sílaba, com controle de quantidade, mas as letras não são pertinentes num primeiro momento. Num período mais avançado dentro do próprio nível silábico fazem uso estrito das letras pertinentes para representar a sílaba. (FERREIRO, 2013).

Entre o nível silábico e o alfabético temos o silábico alfabético em que as crianças começam a representar também unidades intrassilábicas, sendo que

En este nivel coexisten dos formas de hacer corresponder sonidos y grafías: la silábica y la alfabética. Hay sistematicidad en el sentido de que a cada grafía corresponde un sonido; existe la posibilidad de alguna falla excepcional, pero el criterio de cantidad mínima – que afecta marcadamente las producciones del nivel silábico – es aquí compensado por el análisis fonético (que permite agregar letras sin apartarse de la correspondencia sonora). Se trata, en cierta manera, de un híbrido, porque algunas grafías representan sílabas y otras representan fonemas. Pero no se trata de escrituras con omisiones, sino de construcciones con dos tipos de correspondencia nacidos de la superación del nivel silábico y previos al arribo al nivel en que se exige la sistematicidad alfabética. Es decir, lejos de constituir casos patológicos, representan el paso intermedio entre dos sistemas de escritura. (FERREIRO, 1982, p. 29-30).

Chegando ao nível alfabético é possível observar que a criança “[...] compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.” (FERREIRO, 1999, p. 219). Isso quer dizer que as crianças compreenderam o funcionamento do sistema de escrita, e a partir daí irão resolver problemas no campo da ortografia.

No Brasil os resultados das pesquisas e orientações didáticas amparadas nesses estudos foram divulgados através do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (BRASIL, 2001) realizado em todo o Brasil e do Programa

Letra e Vida<sup>10</sup> que aconteceu em São Paulo. Ambos os programas tiveram a liderança pedagógica de Telma Weisz, umas das principais responsáveis pela disseminação dos estudos de Emília Ferreiro no Brasil.

Entre as investigações acadêmicas realizadas no contexto do Brasil, seja como local de produção de dados ou de estudo a partir do marco psicogenético construtivista destacam-se os estudos de Telma Weisz (2006) sobre pontuação e a pesquisa comparativa realizada por Regina Scarpa (2014) com turmas submetidas a propostas distintas de alfabetização.

Destaca-se aqui também a pesquisa realizada por Ferreiro e Zen (2022) em que foram entrevistadas 111 crianças, entre 4 e 6 anos de idade, matriculadas em escolas públicas da cidade de São Francisco do Conde, interior da Bahia. Os resultados indicam que os níveis de evolução psicogenética, previamente identificados em espanhol, reaparecem nesse estudo: Pré-fonetizante, Silábico e Alfabético como níveis básicos; e Silábico Inicial e Silábico-Alfabético, como intermediários. Nessa pesquisa são apresentados alguns dos resultados sobre as particularidades dessa evolução no português brasileiro.

Apesar dos esforços de alguns pesquisadores, como os mencionados acima, é preciso reconhecer que a ausência de discussões mais aprofundadas sobre uma teoria didática, que levasse em conta as contribuições do marco psicogenético construtivista, gerou uma série de equívocos. Os estudos de Ferreiro e Teberosky não propõem uma didática para a alfabetização, e não há problema nisso porque o interesse dessas pesquisadoras é compreender como se relacionam as crianças com esse objeto cultural que chamamos de escrita. O desafio está em desenvolver outro tipo de pesquisa, diferente da psicolinguística, que esteja comprometida com o ensino da leitura e da escrita. Castedo esclarece que,

Existe uma relação bastante próxima entre a pesquisa psicolinguística e a didática, mas não é a mesma coisa: uma coisa é entrevistar as crianças fora da sala de aula para tentar entender como elas estão pensando e outra é conceber e analisar o que acontece na sala de aula. (2021, p. 1)

---

<sup>10</sup> O Programa Letra e Vida foi a realização do Programa de Professoras Alfabetizadoras que recebeu esse nome ao ser desenvolvido no Estado de São Paulo. Maiores informações sobre o programa disponível em <https://telmaweisz.com.br/espaco>

Portanto, pensar a didática da alfabetização no contexto da abordagem psicogenética, implica olhar os textos das crianças não a partir do que está faltando, do que está errado ou do que não é linguisticamente correto, mas da perspectiva de quem está evoluindo, por isso, é necessário estabelecer diálogo permanente entre o ensino e a aprendizagem. Logo, os conhecimentos didáticos não estão só nas pesquisas universitárias, mas também nos planos de formação de professores, elaboração e desenvolvimento de currículos, sistematização de experiências, dentre outros dispositivos de formação.

Mais um exemplo de proposta pedagógica que coaduna com essa abordagem é o Projeto Pedagógico Nossa Rede de Salvador, que se insere no contexto dessa pesquisa. O projeto em como marco da sua concepção os pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem psicogenética construtivista amparados nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) e buscou por meio do seu material pedagógico pensar/planejar situações didáticas referenciadas nos princípios de aprendizagem sistematizados pelas autoras. No Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais da RMS, elaborado em 2015, estão explicitadas as premissas que orientaram a elaboração do material pedagógico do Programa Nossa Rede, a saber:

O que se aprende na escola são práticas sociais.  
 O contexto de comunicação é estruturante para a aprendizagem e o uso proficiente da língua.  
 O ensino da língua deve dialogar com os conhecimentos trazidos pelo aluno  
 O aluno aprende na interação com os pares e com o objeto de ensino – no caso, a Língua Portuguesa.  
 Alfabetizar-se é ser usuário competente da língua escrita, lida e falada.

(SALVADOR, 2015. Referencial Curricular Municipal para os anos iniciais do Ensino Fundamental).

Portanto, a partir dessas premissas, as práticas sociais como eixo do trabalho pedagógico têm sido fomentadas nas pautas de debate acerca da prática docente iniciando uma nova etapa nas bases de compreensão do ensino da língua. Essa concepção de ensino está amparada na crença da língua como um sistema de representação e que só tem sentido se aprendida nos contextos os quais podem ser vivenciados, tal afirma Castedo:

En la enseñanza contextualizada y reflexiva se entiende que leer y escribir son prácticas culturales, cognitivas, lingüísticas y discursivas, diversas y en constante transformación. Se aprenden practicando y reflexionando sobre los modos de hacerlo y sobre los productos de la acción. Las situaciones escolares giran alrededor de las prácticas y se detienen en la reflexión sobre distintas dimensiones de la lengua escrita, siendo las unidades menores de la frase o de la palabra una de las posibles. Una vez que se ha garantizado

que los pequeños pueden dar sentido a las situaciones de lectura y de escritura, el trabajo sobre las unidades menores ocupa un tiempo didáctico considerable. Esto sucede en las llamadas situaciones de lectura y de escritura de los niños por sí mismos. (2019, p.55)

Logo, os cadernos pedagógicos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas e da Natureza são compostos por atividades nas quais a leitura e a escrita são utilizadas com propósito comunicativo; o estudo das questões fonológicas não está em primeiro plano.

Castedo (2021), em seu texto intitulado *La Alfabetización Inicial En La Perspectiva Constructivista Psicogenética*, apresenta um conjunto de pesquisas didáticas que estão sendo realizadas na América Latina e na Europa, fundamentadas na perspectiva construtivista psicogenética. Tal artigo constitui-se como rica fonte de referência dos estudos didáticos que amparam a prática de ensino de alfabetizadores comprometidos com tal abordagem, desmistificando a falsa ideia de que não há didática que ampare a ação pedagógica desses profissionais. Apresentarei aqui um breve resumo dessas pesquisas.

Entre as pesquisadoras argentinas, destaca-se o trabalho de Cláudia Molinari realizado com Emília Ferreiro (2007) que investiga as diferentes escritas a partir de um mesmo nível de conceitualização, notadamente as escritas silábicas; Ramiro Puertas (2018), estuda a reflexão morfológica em alunos do 2º ciclo; Ferreiro & Ana Siro (2008), Mirta Castedo (2003), Augustina Peláez (2016) e Yamilla Wallace (2012) pesquisam como as crianças compõem algo que concebem como texto escrito e que é diferente da troca oral; Mónica Baez Flamini (2009) e Angélica Möller (2010) se ocupam do estudo sobre a produção de texto direcionados à edição dos textos; Diana Grunfeld (2012), Cinthia Kuperman (2015) e Gabriela Zuccalá (2018) se debruçam na avaliação da alfabetização em que compara turmas de final de 1º e 5º anos com propostas usuais e propostas construtivistas.

No México, destacam-se as pesquisas de Sofía Vernon (2004) sobre as falhas de escrita das sílabas que não são consoantes vocálicas em escrita alfabética, ou seja, a ordem das letras quando a escrita está alfabética; Mesa (2008) que descreveu a passagem do período pré-silábico para o silábico, a transição para a fonetização da escrita, o que ajuda a pensar em situações de ensino; Muñoz & Vernon (2008) que pesquisaram as diferentes formas como as crianças nomeiam letras e quanto isso tem a ver com a progressão na escrita; Celia Díaz (2001) se ocupa do estudo das variações gráficas em espanhol. Esse grupo potente ainda é composto por Amira

Esparza (2016) e Arizbeth Soto D'Ávila (2014) que também pesquisam a produção de texto com foco na edição dos textos. A chilena Marta Alegría (2017) realiza pesquisa sobre a separação entre palavras.

Os temas das pesquisas didáticas elencados acima dialogam com inquietações dos professores alfabetizadores comprometidos com a abordagem psicogenética. Portanto, essas pesquisas podem se configurar como material de estudo e apoio à prática pedagógica de tais profissionais, ao tempo que incentivam os pesquisadores à investigação das questões didáticas amparadas nessa abordagem.

Emília Ferreiro, ao realizar estudos sobre a psicogênese da língua escrita não se propôs a apresentar um novo método de ensino, mas apresentar princípios teóricos que apontam para a necessidade de pensar uma didática de alfabetização. Nas palavras de Mirta Castedo, uma didática cuja

tendência psicogenética, supõe que as crianças devem enfrentar a cultura escrita como ela é, que devem elaborar suas hipóteses e que o ensino deve acompanhá-las, oferecendo-lhes situações onde possam refletir sistematicamente sobre o sistema de escrita, assegurada por meio de uma série de intervenções do professor que enfatizam as unidades menores do sistema de escrita. Acima de tudo, o estudante tem que se sentir desafiado a escrever, intrigado, curioso, tem que fazer as crianças sentirem que escrever é uma coisa alegre, que ler é maravilhoso. (CASTEDO, 2021, p. 6)

No último parágrafo do livro *Psicogênese da Língua Escrita* Ferreiro e Teberosky revelam que seus estudos e achados de pesquisa contribuem para a constatação de Vygotsky sobre o universo da abordagem psicogenética da alfabetização quando afirma que

Uma tarefa prioritária da investigação científica é desvendar na pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que é que conduz à escrita, quais são os pontos importantes por que passa este desenvolvimento pré-histórico, e qual é a relação entre esse processo e a aprendizagem escolar. (VYGOTSKY, 1978, *apud* FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 297)

Agora, situados nos princípios teóricos que compõem a abordagem em estudo, e, amparados nos estudos de Vygotsky sobre aprendizagem iremos estudar sobre intervenção didática das professoras alfabetizadoras, temática do próximo capítulo que compõe o quadro teórico dessa pesquisa.

### **3.0 A INTERVENÇÃO DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES<sup>11</sup>**

A relação entre a formação, o ensino e a aprendizagem assumem diversas nuances no âmbito das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores. As agências financiadoras costumam atrelar os investimentos na formação continuada dos professores aos resultados acadêmicos dos alunos. Isso também acontece com redes públicas e privadas de ensino. Em muitos casos, as práticas formativas se configuram como uma espécie de cursinho para assegurar uma boa aprovação no vestibular, com a diferença de que os atores avaliados não são os professores, mas os estudantes.

Quando os resultados das avaliações externas são bons, o mérito da conquista geralmente é do prefeito ou do dono da escola, mas quando os resultados não são satisfatórios a responsabilidade recai sobre o professor e sobre a formação continuada. Além disso, políticas de avaliação externa, a exemplo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), geram recursos para estados e municípios e votos para os governantes. Por este motivo, deposita-se nos professores e na formação continuada um peso desproporcional, fomentando, em diversas situações, atividades estritamente preparatórias para a realização da Prova Brasil.

Além do IDEB, as secretárias de educação, frequentemente, recorrem a Programas de Correção de Fluxo com vistas ao alcance de elevadas metas nas taxas de aprovação, através de programas de ensino que não contribuem para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, camuflando fracassos na aprendizagem dos estudantes. Muitos desses programas consideram o professor como executor de um plano de trabalho e/ou roteiros pré-estabelecidos.

Por outro lado, é preciso rechaçar qualquer perspectiva que não articule a formação continuada aos desafios que os professores enfrentam cotidianamente na sala de aula. Não há como desconsiderar os estudos de António Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 1999, 2002) e Donald Schön (2000) para a construção de uma concepção de formação baseada na valorização da prática profissional como momento de

---

<sup>11</sup> Uma versão preliminar desta seção já foi publicada no artigo intitulado A Intervenção Didática e a Formação de Professores Alfabetizadores de autoria de Mariana Santos de Jesus e Giovana Zen na revista Ensino, Diversidade e formação Docente. São Carlos: Pedro & João. Editores, 2022.

construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização de situações vivenciadas no âmbito do exercício docente.

Um discurso recorrente entre os profissionais que atuam na formação de professores relaciona-se à suposta dificuldade dos professores em incorporar aquilo que se discute nos encontros formativos, em suas práticas pedagógicas. Os professores dizem gostar dos encontros formativos, mas os formadores ficam com a sensação de que “a formação não chega na sala de aula”.

O estabelecimento de uma correlação direta entre formação de professores e resultados acadêmicos dos alunos precisa ser discutido. Não é possível pensar nesta relação sem que sejam consideradas as formas aligeiradas e livrescas de alguns programas e a falta de condições mínimas asseguradas aos professores, para que possam incorporar no seu trabalho, as discussões realizadas no âmbito da formação.

As próprias práticas formativas precisam ser questionadas. Será que estamos oferecendo as melhores condições de aprendizagem para que os professores ressignifiquem as representações sobre o que é aprender e ensinar, consolidadas desde o tempo em que eram estudantes? Será que de fato estamos dialogando com os problemas reais que os professores enfrentam na sala de aula?

### 3.1 INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Talvez o maior de todos os desafios assumidos pelos professores alfabetizadores é o de oferecer aos alunos boas condições de aprendizagem. Principalmente para os que acreditam que as crianças são sujeitos intelectualmente ativos que elaboram diversas conceitualizações sobre a escrita, antes mesmo de compreender o seu funcionamento. Por este motivo, nos diversos espaços de diálogo dos professores com colegas, gestores e especialistas, bem como em outros espaços que regulamentam a pauta de formação de professores, questões geralmente orbitam em torno de um tema: a intervenção didática. Os professores buscam insistentemente respostas para os desafios que enfrentam em sala de aula. E não o fazem sem razão.

Entretanto, a palavra intervenção é considerada por muitos educadores como uma expressão inadequada para o contexto pedagógico. Szymanski e Cury (2004, p. 359) afirmam que “intervenção é um termo que é mais conhecido pelo seu sentido autoritário e impeditivo de livre expressão”. Freitas (2010, p.14) corrobora com essa opinião ao supor que a conotação pejorativa atribuída ao termo intervenção estaria

ligada a “padrões de valor de uma determinada época marcada pela falta de liberdade e pela imposição”, referindo-se, possivelmente, ao período da ditadura militar brasileira.

Além do aspecto político, uma possível ligação do termo intervenção à perspectiva comportamentalista da Psicologia, entendida como pouco democrática (BECKER, 1993), também poderia justificar o sentido pejorativo atribuído à palavra. O comportamentalismo é criticado, de modo geral, por dissolver o sujeito da aprendizagem e visar ao controle do comportamento por agentes externos (GIUSTA, 1985), indicando uma conjuntura interventiva autoritária.

Apesar do desconforto gerado no contexto educacional, o termo intervenção também é utilizado em outras áreas como na Administração (QUEROL; JACKSON FILHO; CASSANDRE, 2011), na Psicologia (ROCHA; AGUIAR, 2003) e na Medicina (TRINDADE; TEIXEIRA, 1998). Destaca-se aqui o sentido que esse termo possui nas Artes. Em oposição à noção pejorativa que o termo possui no contexto educacional, nas Artes uma intervenção artística tem uma intenção disruptiva, ou seja, são atos de ruptura, fratura ou interrupção do curso normal do cotidiano. Um ato criativo que desloca o sentido das coisas e do mundo (BERTUCCI, 2015).

Vale destacar que no contexto educacional, ainda mais complicado do que o uso da palavra intervenção, é a expressão “intervenção didática”. Isso se justifica porque durante a ditadura militar o conceito de didática foi reduzido a um conjunto de técnicas e estratégias. Esta acepção instrumentalista da didática, associada ao termo intervenção, fez corroborar a ideia de uma educação autoritária, tecnicista e livre de qualquer expressão.

Entretanto, no período pós-ditadura e no bojo de movimentos sociais de reorganização da sociedade civil, diversos movimentos buscaram a transformação das escolas, dos currículos e das práticas pedagógicas. Nesse período, os professores se empenharam na reconquista do direito e do dever de participarem da definição da política educacional e da luta pela recuperação da escola pública. No bojo desse movimento foram esboçados os primeiros estudos em busca de alternativas para a Didática, com base nos pressupostos da Pedagogia Crítica, com o intuito de superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo

e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista.

Atualmente, a didática assume a função precípua de discutir o ensino como uma prática social carregada de sentidos e significados. Segundo Libâneo (2012), a especificidade da didática reside na busca das condições de transformação das relações que o aprendiz mantém com o saber. Não se trata da técnica pela técnica, mas de associar de forma mais eficaz o modo de fazer e o princípio que lhe dá suporte. Nessa perspectiva, a didática passa ter um papel fundamental como instrumento político que possibilita a reflexão sobre a complexidade dos fenômenos da prática pedagógica no contexto contemporâneo.

Assim, apesar das razões que justificam a reação negativa à expressão “intervenção didática” no contexto educacional brasileiro, defenderemos aqui o seu uso a partir de outra perspectiva. Para ressignificar o termo em questão, buscamos inspiração em Vigotsky quando afirma que:

[...] no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. (2004, p. 73)

Vygotsky destaca a importância do meio porque postula que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (2008, p. 62). A cultura tem um papel fundamental na construção teórica de Vygotsky sobre o funcionamento mental humano e está relacionada com a existência concreta dos homens em processo sociais, é produto da vida social e da atividade social.

No contexto educacional a ideia de mediação, proposta por Vygotsky, teve um grande destaque nos discursos oficiais e os professores incorporaram rapidamente a ideia de que o seu papel seria o de “mediador da aprendizagem”. Por este motivo, torna-se impossível discutir o termo intervenção didática, sem uma reflexão sobre mediação.

Vygotsky afirma que “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados” (2008, p.70) e destaca a função mediadora dos instrumentos e dos signos. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Já os signos agem como um instrumento da atividade psicológica. As funções mentais

superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, mediada por signos. Assim, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio.

A atividade mediada pelos instrumentos e pelos signos é a forma pela qual o homem desenvolve as funções mentais superiores. Esse processo não decorre de uma evolução intrínseca e linear, ao contrário, são funções constituídas na vida social, valendo-se de processos de internalização, mediante o uso dos instrumentos de mediação. Sendo assim, a medição é um processo inerente ao sujeito que aprende e se desenvolve, e não uma função pedagógica de quem ensina. O professor não tem controle sobre as atividades mediadas que os alunos estabelecem com o meio social porque esta é uma ação exclusivamente do sujeito. O professor não é, portanto, o responsável direto pelas mediações que o sujeito realiza.

Vygotsky afirma que “do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando” (2004, p. 65). A mediação não é uma ação que o professor realiza entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento. Por este motivo, a expressão “professor mediador” é uma expressão inadequada que foi incorporada ao discurso pedagógico de forma aligeirada, sem a devida reflexão. Ao professor cabe organizar o meio social para oferecer boas condições de aprendizagem aos alunos. Para Vygotsky,

O meio social e todo o comportamento da criança devem ser organizados de tal forma que cada dia traga novas e mais novas combinações, casos imprevisíveis de comportamento para os quais a criança não encontre no acervo da sua experiência hábitos e respostas prontas e sempre depare com a exigência de novas combinações de ideias. (2004, p. 238)

Quando Vygotsky afirma que a educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno mas o próprio aluno se eduque, ele está destacando o protagonismo das crianças diante do desafio de aprender e desenvolver-se através de atividades mediadas pelos instrumentos e pelos signos. A aprendizagem é um caminho construído pelos sujeitos a partir de suas interpretações e experiências nas diferentes esferas do meio social. Isso não significa reduzir a zero o papel do professor, ao contrário, ele passa a ter um “valor imensamente mais importante” (VYGOTSKY, 2004, p. 455). No início do século XX, Vygotsky já afirmava que,

Hoje, com a complexidade a cada dia crescente das tarefas que se colocam perante o professor, o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complicado que, se o professor quiser ser

um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural muito vasto. Antes se exigia apenas que conhecesse o seu objeto, um programa e fosse capaz de gritar com a turma em casos difíceis. Hoje a pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa e de base científica. Assim, exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo. (2004, p. 455)

Sendo assim, Vygotsky enfatiza a importância da intervenção do adulto no processo de aprendizagem já que a criança não dispõe de instrumentos endógenos para percorrer sozinho o caminho do desenvolvimento.

O que se torna pedagogicamente correto não é a tendência a aplicar o método direto mas a deixar que a própria criança se oriente em circunstâncias complexas e confusas. Se alguém deseja educar alguma coisa de sólido na criança deve preocupar-se com os obstáculos. [...] não se trata de criar situações deliberadamente sem saída capazes de suscitar um dispêndio estéril e não planejado de forças da criança. Pode-se falar apenas de uma organização da vida e da aprendizagem em que a criança encontre dois elementos necessários para desenvolver o pensamento como forma superior de comportamento. Esses elementos consistem, em primeiro lugar, na complexificação ou, em outros termos, na tarefa que deve ser resolvida e, em segundo, nos métodos e meios através dos quais essa tarefa pode ser resolvida. (VIGOTSKY, 2004, p. 238-239)

Vygotsky aponta nesse trecho a necessidade de compreender o ensino como um fenômeno complexo, o qual deve oferecer aos alunos desafios possíveis de serem enfrentados e meios para que se possa levar a tarefa a termo. A articulação desses dois elementos – complexificação e recursos – constitui o que estamos chamando de intervenção didática. Uma ação intencional do professor, na qual o meio social é modelado de tal forma que se configure como um obstáculo possível de ser superado a partir dos recursos disponíveis. Nesta perspectiva, o professor não é nem mediador, nem facilitador, nem transmissor. Ao planejar uma intervenção didática o professor assume um compromisso de propor aos alunos problemas que eles não teriam levantado fora da escola.

### 3.2 O DESAFIO DA FORMAÇÃO

Talvez o maior desafio dos professores, e, por conseguinte, da formação de professores, seja o de planejar boas intervenções didáticas. De acordo com Zen e D'Ávila, “para realizar uma boa intervenção o professor precisa orquestrar as características do conteúdo em questão, as conceitualizações dos alunos e os problemas que eles precisam enfrentar para ressignificar o que sabem” (2018, p. 131). Essa não é uma tarefa simples porque no planejamento de uma intervenção didática

o professor precisa colocar em jogo tudo o que se sabe para oferecer aos estudantes boas condições de aprendizagem. Por este motivo, geralmente quando a intervenção didática se configura como um conteúdo da formação, as reflexões em torno das concepções que orientam as decisões no ato de planejar são potencializadas.

A intervenção didática, como discutido anteriormente, consiste em uma ação intencional do professor na qual o meio social é modelado com o intuito de oferecer obstáculos passíveis de superação e recursos disponíveis para enfrentá-los. A situação didática é onde a intervenção didática se realiza. Uma situação na qual o sujeito interage com um meio específico que determina um certo conhecimento. Brousseau (2008, p.19) afirma que “denominamos situação o modelo de interação de um sujeito com um meio específico que determina um certo conhecimento, como o recurso de que o sujeito dispõe para alcançar ou conservar, nesse meio, um estado favorável”. O autor destaca ainda que a “a situação didática é todo o contexto que cerca o aluno, nele incluídos o professor e o sistema educacional” (2008, p. 21).

No entanto, a expressão intervenção geralmente é confundida como uma interferência direta que o professor realiza na situação didática. A intervenção pode conter interações entre a professora e o aluno, mas não se reduz a isso. É perfeitamente plausível que uma determinada intervenção didática potencialize, por exemplo, as interações entre os estudantes ou entre o estudante e um determinado objeto cultural, sem a interferência direta do professor. Uma boa intervenção didática é aquela que fomenta situações didáticas nas quais os alunos tenham desafios a enfrentar e recursos para resolvê-los. Para tanto, se faz necessário assegurar condições didáticas. Como afirma Weisz,

Para terem valor pedagógico, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar alguns princípios. Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que: os alunos precisam pôr em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar; os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir; a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível; o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social. (2009, p. 65-66)

A condição didática não se trata de um pré-requisito para a aprendizagem, mas um conjunto de aspectos que precisam ser assegurados para que a situação didática se estabeleça. Em uma situação de produção de texto, por exemplo, consideramos que o professor precisa planejar a intervenção didática garantindo, entre outras

condições, que os alunos conheçam o gênero textual que estão produzindo, que tenham clareza sobre o que, para que e para quem estão escrevendo, que os alunos façam um roteiro prévio do seu texto antes de produzi-lo e que tenham a oportunidade de revisá-lo para avaliar se o destinatário conseguirá compreender o que se deseja comunicar. Uma situação didática de produção de texto, com essas condições didáticas asseguradas, potencializa uma relação muito mais significativa do sujeito com o meio social. Isso é muito diferente, por exemplo, de colocar um tema no quadro e solicitar que os alunos façam uma redação. Isso é abandonar os alunos à própria sorte.

Outra confusão muito comum é entre condição didática e recurso didático. No caso da produção de texto, por exemplo, apresentar aos alunos textos considerados valiosos para uma comunidade de leitores se configura como uma condição didática que está relacionada aos recursos didáticos selecionados pela professora. A seleção de recursos didáticos deve estar sempre atrelada às condições didáticas que precisam ser oferecidas, mas nem todo recurso didático é em si uma condição didática, porque depende da forma como esse recurso se integra à situação didática. Quando os recursos didáticos selecionados são inadequados, a situação didática fica comprometida.

Também não são raras as vezes em que os recursos didáticos simplesmente não existem, ou ainda, quando o uso dos recursos didáticos não oferece aos estudantes as condições necessárias para a realização do que é proposto. Todos os objetos culturais são recursos didáticos com os quais se pode interagir, numa relação dialética em que deles nos apropriarmos para, ao mesmo tempo, nos transformarmos e transformá-los.

A calibragem do nível de dificuldade da situação didática também é um desafio para os professores que de fato consideram os diferentes saberes dos estudantes. Tomar decisões sobre quais são os obstáculos que as crianças precisam enfrentar, pressupõe um vínculo com o aluno, transversalizado pelo compromisso em assegurar as melhores condições de aprendizagem, ainda que não se tenha controle sobre ela. Infelizmente, os professores ainda carregam sobre seus ombros uma concepção secular de ensino que pressupõe que todos os indivíduos aprendem as mesmas coisas, do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Há quase 100 anos, Vygotsky já dizia que,

Até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto com olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só se pode

aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação. (2004, p. 452)

Essa provocação nos remete novamente à complexidade da mediação e confirma que considerar a interação social e a referência do outro é um aspecto fundamental no planejamento de intervenções didáticas. Entretanto, as interações de parceria e cooperação entre crianças e entre elas e o professor não podem ser vistas estritamente como harmoniosas e homogêneas. Como afirma Vygotsky,

Um pensamento emitido, um quadro pintado e uma sonata composta nascem de um estado de incômodo dos seus atores e procuram através da reeducação modificar as coisas no sentido de uma maior comodidade. Quanto maior é a tensão no incômodo e ao mesmo tempo mais complexo o mecanismo psíquico do homem tanto mais naturais e insuperáveis se tornam os arrebatamentos pedagógicos e mais a energia com que irrompem. (2004, p. 460)

As atividades propostas às crianças não podem ser fáceis. As situações didáticas precisam se configurar como problemas reais, como desafios que façam sentido para as crianças. Por este motivo, reiteramos a ideia de que a intervenção didática precisa ser compreendida para além de uma mera interlocução entre o professor e o aluno, mas como uma ação intencional que gera incômodos, que inverte a ordem das coisas e que coloca desafios possíveis para os alunos. Se quisermos empreender algo novo nesse mundo, precisamos entender que

“a vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto social no sentido de alguma coisa nova.” (VIGOTSKY, 2004, p. 462)

Posto assim, reiteramos aqui que as intervenções didáticas, realizadas pelas professoras alfabetizadoras participantes dessa pesquisa, foram analisadas a partir do entendimento que as contradições e imprecisões manifestadas durante a pesquisa de campo foram consideradas como pistas do que já sabem e do que ainda podem aprender para oferecer aos estudantes as melhores condições de aprendizagem.

#### **4.0 O ESTADO DO CONHECIMENTO E A ABORDAGEM METODOLÓGICA: AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA**

Esta seção se dedica a apresentar o estado do conhecimento em que se aporta a pesquisa, bem como a abordagem metodológica, o contexto em que se insere o fenômeno observado e os sujeitos participantes.

Apresentaremos o percurso metodológico desta pesquisa, suas bases epistêmicas, a sua natureza, sua abordagem e ainda os instrumentos utilizados para a produção dos dados.

O contexto da investigação, seus participantes e os critérios de seleção destes a partir das suas relações com o objeto de pesquisa também serão aqui apresentados.

Ainda nesta seção do texto, apresentaremos os procedimentos utilizados para analisar os dados gerados a partir desta investigação.

#### **4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa em torno das intervenções didáticas realizadas pelas professoras alfabetizadoras se configura como uma pesquisa qualitativa e se filia à abordagem fenomenológica. A ideia fundamental da fenomenologia é a noção de intencionalidade, esta que emerge da consciência que sempre está dirigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio de que não existe objeto sem sujeito (TRIVINOS, 1987, p.42). A partir dessa ideia, entendemos que a intervenção didática não será considerada como uma técnica engessada que possa ser aprendida e reproduzida, mas como fruto de uma experiência do sujeito com outros objetos, sujeitos e contextos.

O pressuposto fenomenológico também nos ajuda a pensar nos currículos escolares, uma vez que sua realização não deve estar condicionada a uma execução homogênea, a despeito das especificidades de cada unidade escolar, mesmo quando esta esteja inserida em uma rede de ensino.

A abordagem qualitativa, através da modalidade da etnopesquisa, foi propícia para a investigação de que trata esse estudo. Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) contribuem para o nosso entendimento quanto à escolha do percurso qualitativo ao

apontar que:

Uma pesquisa qualitativa não pode mais perder de vista a totalidade complexa do conhecimento estratificado e a necessidade premente do exercício e prática de novas formações *autosocio-antropo-ecológicas*. Eis o ponto forte, então, da pesquisa qualitativa postulada: um saber relativo à sustentabilidade da existência humana em sua morada planetária. Desse modo, a pesquisa qualitativa pode superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito, porque o que está em jogo são os conhecimentos que se podem alcançar e construir para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa. Ela deve compreender em uma unidade nova o passado, o presente e o futuro dos indivíduos, das sociedades e das espécies (incluindo-se a humana), como campo de cultivo do presente vivo e ofertado ao tempo futuro em sua salutar destinação. (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 27).

A reificação do conhecimento teve consequências extraordinárias para a elaboração do currículo escolar. Este transformou-se numa "soma de informações" que era transmitida e devia ser assimilada pelos alunos. O currículo era algo construído, elaborado, terminado, alheio fundamentalmente aos sujeitos. A fenomenologia, baseada na interpretação dos fenômenos, na intencionalidade da consciência e na experiência do sujeito, falou do currículo construído, do currículo vivido pelo estudante. (TRIVINOS, 1987, p.47). Essa perspectiva é fundante para discutir a relação entre a prática docente que é discutida no âmbito dos encontros de formação continuada e a que é construída e vivenciada pelos professores em suas salas de aula.

Trivinos considera que a fenomenologia, sem dúvida, representa uma tendência filosófica que, entre outros méritos, tem o de haver questionado os conhecimentos do positivismo, elevando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento. (TRIVINOS, 1987)

Nas palavras de Macedo “o pesquisador fenomenólogo está preocupado e interroga sujeitos contextualizados, dirige-se para um mundo vivenciado desses sujeitos” (2021, p. 63). (...) e, ainda

Interessado em descrever para compreender, o pesquisador fenomenólogo sempre está interrogando: o que é isso? No sentido de querer apreender o fenômeno situado e o que caracteriza enquanto tal. Em vez de partir de uma atitude positiva (afirmativa, explicativa, generalizante) o fenomenólogo evita afirmações preconcebidas em face da realidade a serem estudadas. (MACEDO, 2021, p. 63)

Ao tomar como objeto de estudo a intervenção didática de professoras alfabetizadoras da RMS, pretendemos analisar a concepção de alfabetização que

fundamentam suas intervenções didáticas em uma situação de escrita. Para tanto, consideramos seus saberes docentes advindos da sua prática alfabetizadora e do seu processo formativo, fruto de suas experiências a partir dos encontros formativos dos quais participou e das ações formativas que acontecem no interior da escola. Portanto, foram analisadas práticas situadas em diferentes contextos sociais e em comunidades escolares com suas especificidades. Logo, não se buscou propor a generalização de intervenções em prol de um ensino que contribua para a aprendizagem, mas entender como essas “pistas” podem favorecer a construção de uma prática alfabetizadora que possibilite a alfabetização dos aprendizes.

Essa investigação assumiu a etnopesquisa como modalidade de pesquisa porque, segundo Macedo (2015)

[...] se nutre de forma radical da experiência narrada e seus *etnométodos* [...] se afasta dos padrões de inspiração positivista em ciências antropológicas e da educação em que a experiência é vista como epifenômeno, algo a ser descartado ou a ser reduzido por algum modelo explicativo para se transformar em um conjunto de “dados”. (MACEDO, 2015, p. 29)

Mais uma vez a natureza etnográfica da pesquisa nos desafia a mergulhar nos contextos onde estão situados os participantes da pesquisa, por acreditar que as realidades são diversificadas historicamente e socialmente, e que será de grande riqueza compreender como se constituem práticas docentes que são tangenciadas pela experiência de vida de cada professora, pelos projetos realizados pela comunidade e pelas relações entre os diferentes pares que constituem cada grupo escolar.

No acompanhamento das práticas alfabetizadoras como coordenadora pedagógica que atuou 7 anos em monitoramento pedagógico aos coordenadores e professores, além da formação de professores do Ciclo de Alfabetização da RMS, percebemos as necessidades formativas que emergem de tais práticas e que estão intimamente relacionadas ao como fazer intervenções didáticas para o avanço das aprendizagens no processo de aquisição da leitura e da escrita. Uma vez identificada tal necessidade, constatamos que o modelo de formação oferecido não atendia essa demanda, pois não considerava os saberes do professor alfabetizador e as condições didáticas que eles possuem para realizar sua prática alfabetizadora. Por isso, propomos encontros para estudo das práticas dos sujeitos em diferentes realidades e dali foram elaborados conhecimentos e saberes que contribuem para a alfabetização

dos sujeitos em colaboração com as professoras alfabetizadoras, pois, acreditamos, conforme diz Macedo que

A experiência do outro está colocada na pesquisa com o *status* de um modo *outro* de criação de saberes, acontece, no entre-nós, no entre-dois, proporcionado pelas interações no processo mesmo da pesquisa. O pesquisador e os atores sociais implicados, via encontros generativos, produzem a heurística da pesquisa sem descartar a experiência das pessoas e nem a experiência e a responsabilidade do pesquisador por aquilo que concluiu como resultado das suas ações de pesquisa. Faz-se necessário frisar, que esta abordagem não pode ser confundida com uma epistemologia espontaneísta ou populista e que, portanto, descarta a objetivação das realidades pelo pesquisador, que dispensa o planejamento rigoroso ou o rigor como responsabilidade para qualificar o ato de pesquisar e a pesquisa propriamente dita. (MACEDO, 2015, p. 30, grifo do autor).

A pesquisa sobre as intervenções didáticas das professoras do 1º, 2º e 3º ano da RMS está delineada a partir das questões emergentes dos processos de aprendizagem considerando os referenciais teóricos e metodológicos dessa rede de ensino e pretendeu criar colaborativamente saberes por meio da formação. Portanto, as pautas formativas que foram propostas no âmbito desta investigação, levaram em conta aquilo que os professores precisam aprender para qualificar a prática pedagógica e oferecer melhores condições de aprendizagem para as crianças.

Sabemos que o processo educativo, notadamente as questões relacionadas à prática alfabetizadora, fomenta reflexões e discussões que extrapolam a docência, mas que são extremamente relevantes, tais como o percurso formativo dos sujeitos, a experiência docente, as condições de trabalho, desejos e motivações da escolha da docência como profissão, a identidade escolar e do grupo no qual está inserido, o compromisso com a sua autoformação, dentre outros que constituem as professoras. Portanto, consideramos esses aspectos para a investigação didática das professoras alfabetizadoras.

#### 4.2 CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Os participantes da pesquisa são quatro professoras alfabetizadoras, duas do 1º ano, uma do 2º ano e uma 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Três das quatro professoras são docentes que possuem no mínimo sete anos de atuação no ciclo de alfabetização e participaram da implantação do Projeto Pedagógico Nossa

Rede, iniciado em 2015. Tais critérios garantiram que as professoras participantes da pesquisa já tivessem contato com a proposta didática de alfabetização da RMS, a qual contempla as questões de intervenção didática, bem como o uso das sequências didáticas propostas nos Cadernos Pedagógicos Nossa Rede de Língua Portuguesa que é fundamentado teoricamente na abordagem psicogenética construtivista da alfabetização. A seguir, uma tabela com informações sobre a experiência profissional delas:

Tabela 1: Informação sobre dados pessoais e experiência profissional das professoras alfabetizadoras

PROFESSORA	IDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO QUE PARTICIPOU			
			PACTO	PNAIC	NOSSA REDE	APV
Ametista	56	18	Não	Sim	Sim	Não
Rubi	63	16	Não	Sim	Sim	Sim
Safira	44	1	Não	Não	Sim	Não
Esmeralda	65	18	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: Autora, 2023.

Ainda há de se considerar que no processo formativo do Projeto Pedagógico Nossa Rede foi utilizado como material formativo os registros produzidos pelo Projeto Escola Formadora, já apresentado na introdução dessa dissertação. Um dos objetivos destacados nesse projeto de formação foram as intervenções didáticas que as alfabetizadoras realizavam em atividades de leitura e escrita. Dessa forma, foi possível perceber como as docentes realizavam intervenções em prol da aprendizagem da escrita, coerentes ou não com os princípios teóricos da abordagem psicogenética construtivista da alfabetização. Todas as professoras que compõem o universo dessa pesquisa tiveram contato com esse momento formativo.

O tempo de docência como professora integrante do ciclo de Alfabetização também favoreceu um perfil profissional que tenha vivenciado diferentes concepções de alfabetização que atravessaram a RMS, a exemplo do Programa Alfa e Beto (IAB) em 2013, do Pacto Estadual pela Alfabetização em 2012, do Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2013 e 2014, Programa de Apoio à Aprendizagem (PAAP) a partir de 2015, Regularização de Fluxo (Se Liga e Acelera) desde 2014 até hoje), Mais Alfabetização (2018), Tempo de Aprender (2020), dentre outros. A partir do contato com diferentes concepções de alfabetização, as professoras se constituem como tal e constroem saberes sobre próprios sobre o processo de aprender a ler e a escrever.

Na seleção das professoras que participaram dessa pesquisa foi considerado um perfil docente comprometido com a aprendizagem dos estudantes, que se autocritica na busca do constante aprendizado e aprimoramento da sua prática alfabetizadora. Todas as professoras manifestaram disponibilidade para compartilhar os desafios que incorporar algo novo impõe. Tal como afirma Larossa, são professoras dispostas a se expor.

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira e por-nos), nem a o-posição (nossa maneira de (opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-no), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (2004, p.161)

É importante destacar que a escolha das professoras considerou o conhecimento que a pesquisadora possui a partir das relações estabelecidas nos processos formativos e acompanhamento da prática destas. Tal conhecimento foi construído na atuação como coordenadora pedagógica integrante por sete anos de uma GRE, cuja principal função é o monitoramento pedagógico das escolas e também pela atuação como formadora de professores do Ciclo I com foco na alfabetização, no período de 2012 a 2019. Portanto, mesmo antes dessa pesquisa ser iniciada, através do monitoramento pedagógico, sempre íamos discutindo e dialogando sobre as práticas para alfabetizar, como fazer para que os alunos aprendam, enfim, aspectos relacionados às intervenções didáticas. Um exemplo de tal situação aconteceu em um monitoramento pedagógico em uma escola que tinha níveis altos de reprovação nas turmas do 3º ano. Diante da constatação desses dados, uma das pautas de monitoramento foi investigar as causas dessa situação. Em diálogo com a coordenadora pedagógica, planejamos um Acompanhamento Pedagógico (AC) com a professora do 3º ano e dialogamos sobre sua prática pedagógica. Juntas,

planejamos um momento para observação da sua prática em sala de aula em uma situação didática de produção textual coletiva. Depois da visita, realizamos outra sessão de AC para dar retorno à professora e dialogarmos sobre as possíveis intervenções com a classe.

#### 4.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Pesquisar a prática docente demanda múltiplos procedimentos e instrumentos com objetivos diversificados a fim de proporcionar várias fontes diversificadas para compreensão do fenômeno em estudo. Os procedimentos de pesquisa utilizados nessa pesquisa foram a roda de conversa e a observação participante.

O estudo foi iniciado com uma roda conversa on-line para apresentação da proposta da pesquisa para as professoras considerando os critérios já descritos na subseção 4.1.

A roda de conversa composta pelas professoras participantes da pesquisa teve como objetivo desenvolver uma investigação que considera como temática principal os saberes didáticos que emergiram da realização de intervenção didática. Foi usada como instrumento de produção de dados desta pesquisa e cumpriu a função de aproximar as professoras alfabetizadoras que integraram a pesquisa. Através da roda pudemos ouvir as professoras e conversar com elas a fim de nos aproximarmos das suas concepções, suas práticas e conhecer como elas entendem a intervenção didática em situações de produção escrita. Macedo (2021) nos ajuda a compreender a roda de conversa como dispositivo de pesquisa ao elucidar que:

*A roda de memória e conversas nos ajuda nessa pluralização quando pleiteia um momento de narração amplamente dialogizada do que nos passou e nos passa tendo como suporte um grupo de pessoas disponíveis para ouvir, contar, dialogar, ou seja, com-versar sobre experiências que lhes tocaram e lhes tocam. (MACEDO, 2021, p. 126-127, grifo do autor).*

Dessa forma, entende-se que a roda de memórias e conversas propicia um espaço de escuta e diálogo sobre as suas vivências. Tal espaço também pode favorecer o fortalecimento das relações dos sujeitos envolvidos na pesquisa e a interação de suas histórias, seus percursos formativos e profissionais. Acerca deste espaço, a roda de conversa, Macedo (2021) considera que

*Conversa como com-versação implica que, numa conversa como imaginamos nesse dispositivo de investigação da/com experiência, tem-se acesso a diversas versões pela narrativa com-versada. Cada conversa emerge com uma ou várias versões, ou seja, interpretações sobre o que se*

conversa. Há nesse encontro em com-versações um potente valor generativo. (MACEDO, 2021, p. 127, grifo do autor).

Segundo o autor, a roda funciona como dispositivo de trocas e possibilita a construção de visões acerca do mesmo fenômeno. Nas rodas realizadas com as professoras alfabetizadoras foi possível analisar vários fenômenos acerca das intervenções didáticas, a fim de conhecer, trocar e construirmos juntas o entendimento acerca da prática pedagógica que compunham a realidade das classes de alfabetização da RMS.

A observação participante da situação didática de produção escrita foi um dos instrumentos de pesquisa e possui lugar de destaque na produção dos dados dessa investigação. Deslandes (1994) apresenta como características dessa técnica de pesquisa:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não podem ser obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de imponderável e evasivo na vida real. (DESLANDES, 1994, p. 59-60).

No momento em que nos colocamos no lugar de observador participante alternamos nosso papel como pesquisadores e professores alfabetizadores. Dessa forma, ficamos de certo modo vulneráveis às incertezas, a imprevisibilidade das diversas possibilidades que a prática pedagógica nos possibilita. Tal contexto contribuiu para refletirmos sobre o nosso lugar de pesquisador ao tempo em que estávamos imersos no contexto da prática pedagógica, dessa forma contribuindo para ampliar nosso olhar acerca deste complexo fenômeno que nos propomos a imergir, o universo da docência. Nesse lugar de observador participante impactamos e fomos impactados pelo contexto da pesquisa.

A pauta da observação da aula consistiu na análise das intervenções didáticas que as professoras realizaram em uma situação didática de produção escrita. As intervenções realizadas com as docentes também se constituíram como elemento de pesquisa.

#### 4.4 A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA

Desde 2020, componho a equipe da Coordenadoria de Formação Pedagógica (GERCC) na SMED, setor responsável pelos projetos formativos da RMS no qual tem sido possível participar e contribuir com a elaboração de políticas formativas do processo formativo de professores, coordenadores pedagógicos e gestores. A partir dessa oportunidade de atuação no órgão central, foi possível dialogar com professores e coordenadores pedagógicos da RMS e, dessa forma, ampliar minhas aprendizagens sobre os saberes docentes das alfabetizadoras, bem como as suas necessidades formativas.

Um dos encontros proporcionados pela atuação no órgão central e que tem contribuído com meu processo formativo, tem sido o diálogo com uma professora que atua no ciclo de alfabetização há dois anos, e atualmente assume uma turma do 2º ano que ela acompanha desde o 1º ano, em uma escola que participou do Programa Escola Formadora. Ela também é coordenadora pedagógica na RMS com 15 anos nessa função e trabalha na SMED. Participou da implementação do Programa Nossa Rede como técnica da Coordenadoria de Formação Pedagógica e é estudiosa, investigadora de sua prática. Os diálogos estabelecidos com ela ajudaram a pensar a prática alfabetizadora à luz da abordagem psicogenética construtivista a partir de muitas indagações e desafios que ela apresenta e tem nos movido a estudar para pensar sobre uma didática de alfabetização que favoreça a aprendizagem dos estudantes à luz da abordagem psicogenética construtivista.

Inspirada nesses diálogos com a colega professora, nos quais, muitas vezes me apresentava atividades realizadas com sua turma, bem como os desafios para a aprendizagem destes, os níveis de escrita em que estão situados, percebi que a tematização da prática era de grande valor para esse momento. Os nossos diálogos eram compostos pelos desafios enfrentados na prática docente da minha colega, e, juntas, fomos compondo um referencial de atividades e intervenções a serem realizadas com os estudantes. Tivemos sempre como ponto de partida a realidade e os desafios do seu fazer cotidiano.

Essa oportunidade da tematização da prática orientou o planejamento das rodas de conversa e da observação participante a serem realizadas com as professoras alfabetizadoras partícipes dessa pesquisa.

A tematização da prática, que segundo Weisz (2009), trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar, também será utilizada como procedimento para a investigação das intervenções didáticas realizadas pelas professoras. A autora afirma que

[...] o trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacente. Chamamos a esse trabalho de tematização da prática porque se trata de olhar para a prática da sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar. A tematização da prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores. (WEISZ, 2009, p. 23)

Tematizar implica em analisar um recorte da realidade e teorizar sobre ele. No documento *Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa*, produzido de forma colaborativa pelos profissionais da RMS com a parceria técnica da Avante Educação e Mobilização Social, Salvador (2012) apresenta os requisitos necessários para a realização de uma boa tematização, a saber: escolher a situação a ser tematizada a partir das necessidades do grupo; escolher um recurso adequado à tematização; só usar materiais autorizados; buscar referências teóricas para fundamentar a prática; conduzir o grupo para a reflexão e não o julgamento e sistematizar a reflexão. (SALVADOR, 2012, p. 63-64).

A tematização da prática também foi realizada por meio da observação (com filmagem) da sala de aula com o apoio dos registros produzidos pela professora e pela pesquisadora. Dessa forma, foi possível analisar as concepções subjacentes às intervenções didáticas, bem como produzir os materiais para os estudos nos encontros formativos com as professoras participantes da pesquisa.

Ressalto a relevância pedagógica da proposição em trabalhar com jogo da memória amparada nas discussões apresentadas por Molinari em seu artigo intitulado *Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa*. A autora justifica a proposta da produção de jogos de mesa como atividade potente para o trabalho didático por favorecer o acesso ao

Un mundo de escritos en distintos soportes, con lenguajes propios, de diversos géneros; un universo con letras sobre las cuales es posible preguntarse y construir cada vez nuevas respuestas. Se trata de oportunidades de enseñanza que anclan en los conocimientos que los alumnos poseen y, a partir de ellos, plantear nuevos desafíos donde los pequeños puedan ponerlos a prueba, descubrir que no les alcanzan para brindar ciertas respuestas, encontrar en los compañeros y el maestro otras soluciones que los invitan a probar nuevos caminos. (MOLINARI, 2015, p. 64)

Além de usar um material escrito em suporte textual de amplo conhecimento e uso das crianças, os jogos de memória possibilitam situações desafiadoras para pensar sobre a escrita e a leitura. Molinari ainda destaca que a proposta de produzir jogos de mesa foi pensada desde 2007, a partir dos resultados de um trabalho realizado por ela e Emília Ferreiro. A ação proposta pelas pesquisadoras consistiu em solicitar às crianças que produzissem uma lista de compras em duas versões, a primeira de forma manual e a segunda usando o computador. Essa experiência possibilitou a identificação de aspectos interessantes do processo de construção da escrita.

La tarea de escribir dos veces la misma palabra sin consulta entre versiones, nos permitió obtener información sobre conocimientos infantiles que no hubiéramos obtenido si solo les hubiéramos pedido que escribieran una sola vez. Con la intención de escribir lo mismo –y no para marcar diferencias en los significados, como ya sabíamos que esto podía suceder– las alternancias grafónicas dan cuenta de un tipo de producción infantil muy avanzada dentro del nivel, que anuncia el cambio conceptual (datos que confirmamos em estudios similares en português e italiano: Almeida, 2009; Teruggi y Molinari, s/f). (MOLINARI, 2015, p. 70)

A proposta da Construção do Jogo de Memória está presente no Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa do 3º ano do Programa Nossa Rede (2015) e constitui-se como atividade que tem como propósito comunicativo elaborar um jogo e um mural para colegas do 1º ano e, ao mesmo tempo, propõe para os estudantes uma situação didática que implica em lidar com conteúdos importantes relacionados à leitura e à escrita.

O procedimento de pesquisa<sup>12</sup> consistiu na realização da atividade que integra uma sequência didática cuja proposta é a produção de Jogo da Memória. O Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa, na versão do professor, apresenta orientações didáticas para a realização da atividade. Como pré-requisito para a realização de tal atividade, foi necessário que as crianças conhecessem o jogo, seus objetivos e, principalmente, as características das cartelas, que deveriam apresentar as palavras que representassem os desenhos escritos da mesma forma:

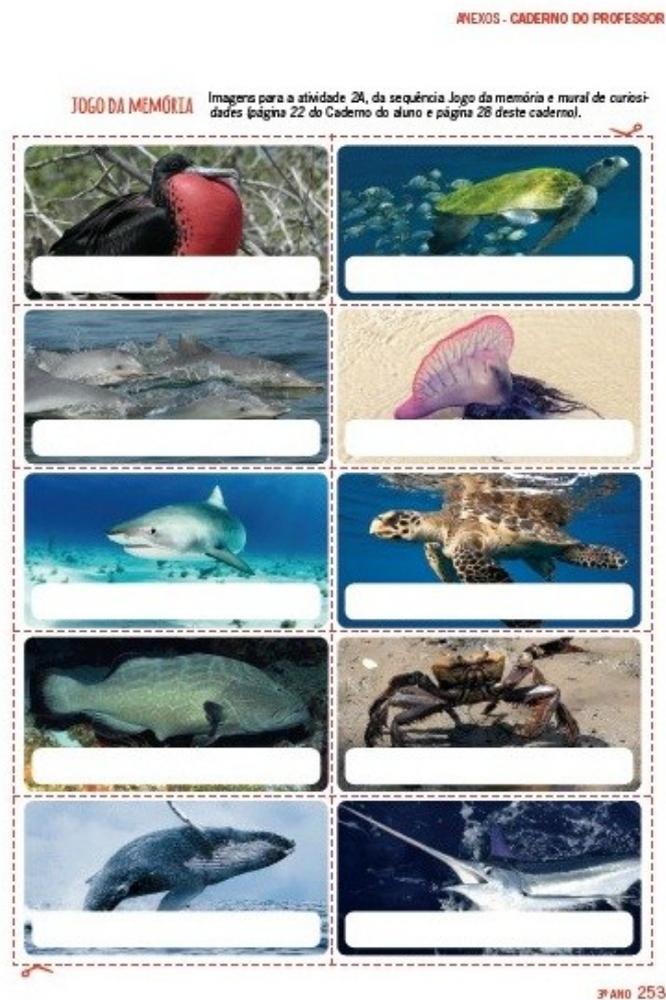
- No primeiro momento, foi apresentada a proposta de construção do jogo da memória e as crianças escreveram uma cartela com o nome do animal.

---

<sup>12</sup> No momento de produção da escrita usaram fichas com desenho em preto e branco para rascunho e ao finalizar a atividade copiaram a produção na ficha do Caderno Pedagógico Nossa Rede conforme apresentado na Figura 1.

- No segundo momento, as crianças escreveram a outra cartela com o nome do animal, sem consultar a cartela que escreveu anteriormente.
- No terceiro momento, as crianças receberam as duas cartelas para que confrontem suas escritas e as professoras fizeram intervenções para a resolução desse desafio com os estudantes selecionados.

Figura 1 –Fichas do Caderno Nossa Rede para confecção do Jogo de Memória.



Fonte: (SALVADOR, 2015, p.253)

Vale destacar que, mesmo tendo como participantes da pesquisa professoras das turmas do 1º e 2º ano, não se constitui um problema utilizar uma sequência didática proposta para as turmas do 3º ano, pois a organização curricular da RMS está estruturada em ciclos, e as aprendizagens esperadas e seus respectivos indicadores são pautados no princípio da continuidade descrito da seguinte maneira: “o aluno precisa de tempo para aprender, por essa razão uma mesma aprendizagem é

acompanhada por mais de um ano.” (SALVADOR, 2017, p.120). A compreensão desse princípio pedagógico favorece o aumento do repertório de materiais pedagógicos para as professoras alfabetizadoras, uma vez que poderão utilizar todos os cadernos pedagógicos do Ciclo I.

A realização do Jogo de Memória foi de grande relevância para o estudo das intervenções didáticas, uma vez que oportuniza às professoras colocarem seus saberes em jogo, ao tempo em que as desafia a olhar com muita atenção as características das conceitualizações dos estudantes para realizar perguntas específicas para cada situação, dessa forma, corroborando com o princípio da aprendizagem sob a ótica da concepção psicogenética da alfabetização que tem como premissa essencial considerar os conhecimentos dos estudantes para propor intervenções.

Também dialogamos com as docentes que o objetivo da atividade não era que os alunos escrevessem convencionalmente as palavras, mas que elas realizassem intervenções que desafiassem as crianças a pensar sobre a escrita com o intuito de ajudá-las a avançar em suas conceitualizações.

No estudo dos registros produzidos durante a realização das atividades, dialogamos sobre temáticas importantes no contexto da alfabetização e que estão relacionadas à atividade proposta, tais como o conceito de alfabetização, a caracterização dos níveis de escrita, conceitualização acerca da intervenção didática, as modalidades organizativas do trabalho docente e o conhecimento didático ancorado na abordagem psicogenética construtivista.

No estudo aqui proposto, ao considerar que os recursos didáticos que apoiam o planejamento das intervenções didáticas se constituem como dispositivo de formação, entendemos que este, tal afirma Prof<sup>o</sup> Roberto Sidnei

(...) deve se colocar sempre como um método aberto, como uma política de sentido à disposição das disponibilizações, proposições e condições de formação, e não apenas como o que está recomendado, prescrito, com o intuito de colocar o processo de formação em marcha. Ao contrário, deve ser concebido e desenvolver-se a partir de uma experiência refletida criticamente, em todos os seus âmbitos e condições. (MACEDO, 2021, p. 111)

Por meio desses processos metodológicos, objetivou-se analisar as concepções que orientam as intervenções didáticas realizadas pelas professoras da RMS, em uma situação didática que privilegia a reflexão sobre o sistema de escrita.

A pesquisa de campo se constituiu dos seguintes momentos, a saber:

- Encontro (presencial ou virtual) com as professoras (individualmente) para apresentação da proposta e agendamento para a visitação à escola;
- Visitação para conhecer a escola, a turma, coordenador pedagógico e equipe gestora e preenchimento da ficha de caracterização da escola/sala de aula;
- Roda de conversa (virtual) com as professoras para estudo acerca da intervenção didática;
- Observação participante nas turmas para a realização da produção da terceira versão da escrita da ficha do jogo de memória;
- Rosa de conversa (presencial ou virtual) com as professoras para tematização da prática.

## 5.0 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS INTERVENÇÕES

O estudo ora apresentado teve como objetivo principal analisar como as professoras alfabetizadoras realizam intervenções didáticas em uma situação de atividade escrita, a partir da imersão no contexto escolar nos quais as professoras atuam.

O objetivo principal de análise dessa atividade foi observar a realização das intervenções didáticas que as professoras fizeram com as crianças durante a revisão das duas versões de escritas para produção da terceira versão da escrita de palavras. Ao longo do processo, a partir das intervenções didáticas das professoras, fomos problematizando os conhecimentos delas para ver o que acontecia.

Reiteramos a natureza qualitativa da pesquisa, segundo a fenomenologia como abordagem epistemológica e a etnopesquisa como modalidade da pesquisa. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a roda de conversa e a observação participante. O planejamento do jogo da memória, que transversalizou as rodas de conversa e a observação participante também se constitui como procedimento de pesquisa.

Iniciaremos a análise dos dados com a apresentação da proposta da atividade. Em seguida, a partir das categorias de análise acerca da escrita, uma que a considera como sistema de representação da linguagem e a outra que a concebe como transcrição da fala (código), foram analisadas as intervenções didáticas que foram identificadas na prática pedagógica das professoras durante a realização da atividade.

Segundo a abordagem da etnopesquisa, não se propõe o estudo de saberes e conhecimentos estáticos, rigidamente estabelecidos, mas devemos ter uma atitude de pesquisa dinâmica e contextualizada com a realidade do campo de pesquisa, tal afirma Macedo quando diz que,

a atitude de pesquisa se consubstancia numa constante relação de busca, questionamento e acréscimos diante dos saberes trabalhados como formativos. Acordar as fontes do saber, constituir esforços para compreender realidades formativas importantes, debater as compreensões produzidas forjam a atitude de pesquisa e pesquisas formativamente generativas. (MACEDO, 2015, p. 106)

O procedimento de pesquisa que foi realizado com as professoras alfabetizadoras das turmas do 1º, 2º e 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o ciclo de Alfabetização, consistiu na produção de um jogo da Memória

com nomes de Animais Marinhos, uma das atividades que integram a sequência didática nomeada de Jogo da Memória do Caderno Pedagógico Nossa Rede do 3º ano de Língua Portuguesa. Os nomes dos animais propostos para a escrita dos cartões do jogo de memória foram: marlin azul, tubarão tigre, boto cinza, fragata comum, baleia jubarte, tartaruga oliva, tartaruga de pente, badejo quadrado, caranguejo uçá e caravela portuguesa.

O fato de termos escolhido a realização da atividade como um procedimento de pesquisa, situada na abordagem etnográfica, justifica-se pelo fato da etnopesquisa se interessar pela compreensão dos elementos que compõem cada contexto, cada comunidade escolar e professoras. Nas palavras de Macedo,

Com sua preocupação etno (do grego *ethnos*, povo, pessoas), a etnopesquisa direciona seu interesse para compreender os instituintes socioculturais em organização, constituídos por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada. (2021, p.53)

Portanto, cada descoberta e aprendizagem vivenciada com as professoras são fruto da sua prática pedagógica articulada a convivência com os seus estudantes, colegas professores, comunidade e todos os elementos sociais e culturais que lhes atravessam.

Conforme discutido na seção 2, que apresenta o arcabouço teórico que ancora essa pesquisa, ressaltamos a relevância pedagógica da proposição em trabalhar com jogo da memória amparada nas discussões apresentadas por Molinari (2015) em seu artigo intitulado *Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa*. A autora justifica a proposta da produção de jogos de mesa como atividade potente para o trabalho didático por favorecer o acesso à escrita por meio de um suporte textual que é de amplo conhecimento e uso das crianças.

Os jogos de memória possibilitam situações desafiadoras para pensar sobre a escrita e a leitura. Também desafia os professores no momento mais potente da atividade que é a revisão das produções escritas. Para os professores, geralmente, se constitui em grande desafio problematizar o que as crianças sabem, a partir do que pode ser identificado em suas produções, para que avancem em suas conceitualizações.

A situação proposta, foi realizada em 4 turmas (duas do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 3º ano), com um total de oitenta estudantes participantes da pesquisa. Todos produziram uma ficha com o nome de um animal em três momentos distintos: no

primeiro dia, escreveram o nome do animal sem a intervenção da professora por meio de escrita espontânea; no segundo dia escreveram, novamente, de forma espontânea em outra ficha com o desenho do animal e sem consultar a ficha que produziram no dia anterior; no terceiro dia escreveram a palavra consultando as duas fichas produzidas e com a intervenção da professora alfabetizadora.

### 5.1 AS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Nas quatro classes nas quais foram realizadas a atividade, cerca de oitenta crianças participaram da situação didática produzindo fichas para o jogo de memória. Para o momento da observação participante, que consistia no acompanhamento da revisão das fichas do jogo de memória para analisar as intervenções didáticas realizadas pelos professores, elegemos as produções escritas que apresentavam as diferenças mais expressivas entre as duas versões, tanto em relação a quantidade de letras como a pertinência de cada uma delas. Dessa forma, acreditamos que seria mais favorável tais diferenciações para fomentar o contexto da problematização da intervenção didática a ser realizada pelas professoras.

Para aprofundar a análise, elegemos três situações de cada uma das quatro professoras participantes da pesquisa, duas do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 3º ano. Abaixo, tabela com a especificação dos participantes da pesquisa:

Tabela 2: Informação sobre participantes da pesquisa

SÉRIE /PROFESSORA	QUANTIDADE DE ESTUDANTES NA TURMA	IDADE DOS ESTUDANTES	Crianças selecionadas para a situação de revisão das escritas <sup>13</sup>
1º ANO Ametista	15	7	Ana
		7	Raquel
		7	David
1º ANO Safira	22	6	Guisseph
		8	Poliana
		7	Tavo
2º ANO Rubi	24	8	Eno
		7	Marcel
		8	Fábio
	22	9	Isael

<sup>13</sup> Os nomes das crianças foram substituídos por nomes similares aos reais, porque podem influenciar de alguma forma as decisões que as crianças tomaram durante a revisão das fichas do Jogo de Memória.

3º ANO Esmeralda		8	Liz
		10	Paulo

Fonte: Autora, 2023.

Para analisar as intervenções realizadas pela professora durante a revisão das escritas e a produção da terceira versão da ficha do jogo de memória, consideramos inicialmente um conjunto de estratégias didáticas que se filiam a concepções de alfabetização distintas. A primeira categoria de análise está ancorada no entendimento da escrita como um objeto conceitual e a segunda, como um objeto de transcrição da fala. Em cada categoria, identificamos na realização da situação didática com as professoras quatro intervenções didáticas que expressam práticas que são fundadas em concepções diferenciadas.

Na categoria escrita como sistema de representação da linguagem, fundamentada na abordagem psicogenética construtiva, identificamos as seguintes intervenções:

- Solicita que a criança leia a palavra escrita, relacionando partes do oral com partes do escrito, e problematiza alguns aspectos da produção escrita;
- Orienta a busca de informação sobre a escrita em materiais escritos disponíveis na sala de aula;
- Solicita que a criança reflita sobre as semelhanças e diferenças entre as duas versões de uma mesma palavra e propõe a produção de uma terceira versão, diferente das anteriores;
- Privilegia a reflexão sobre a escrita, ajustando as problematizações ao nível de conceitualização sobre a escrita de cada criança.

Já na categoria escrita como transcrição da fala (código), fundamentada pela diferenciadas concepções de alfabetização que privilegiam o treino de exercícios fonológicos, identificamos as seguintes intervenções:

- Solicita que a criança escolha a melhor versão sem problematizar o fato de ter produzido escritas diferentes para uma mesma palavra;
- Privilegia a escrita convencional da palavra, mesmo quando as produções escritas estão categorizadas como pré-fonetizantes ou silábicas, oferecendo

informações que são incorporadas pela criança sem a devida reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita;

- Orienta a busca de informação sobre a escrita na repetição oral da palavra e/ou na reflexão sobre determinados sons da palavra;
- Solicita que a criança leia várias vezes a palavra escrita em voz alta para comparar com a produção escrita, sem questionar as estratégias utilizadas para produzir o que foi solicitado.

Após a transcrição de cada situação didática realizada pelas professoras (em anexo) fizemos a análise e identificamos as intervenções didáticas de acordo com as categorias de análise previamente definidas. A seguir, a tabela abaixo apresenta a ocorrência de cada um desses tipos:

Tabela 3: Quantitativo de intervenções didáticas realizadas pelas professoras segundo as categorias de análise

INTERVENÇÕES DIDÁTICAS REALIZADAS PELAS PROFESSORAS SEGUNDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE																											
Profª	Teste 1								TESTE 2								TESTE 3										
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8			
1		x			xxx	x	xxxxx		xxxxxx		x					xxx	xxx			x							
2	xxxx		xxx			xxx	x	xxxxxx		xxx						xxxx											
3	xxx		xx		xxx	xxxx	x	xxxxxx		x			xx	xxx	x		xx		xx		x	xxxx					
4							x	x	x	x		xx		xxxx					x						xx		

LEGENDA:

ESCRITA COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO DA LINGUAGEM (sinalizados em verde):

1. Solicita que a criança leia a palavra escrita, relacionando partes do oral com partes do escrito, e problematiza alguns aspectos da produção escrita.
2. Orienta a busca de informação sobre a escrita em materiais escritos disponíveis na sala de aula.
3. Solicita que a criança reflita sobre as semelhanças e diferenças entre as duas versões de uma mesma palavra e propõe a produção de uma terceira versão, diferente das anteriores.
4. Privilegia a reflexão sobre a escrita, ajustando as problematizações ao nível de conceitualização sobre a escrita de cada criança.

ESCRITA COMO TRANSCRIÇÃO DA FALA (CÓDIGO) (sinalizados em vermelho):

5. Solicita que a criança escolha a melhor versão sem problematizar o fato de ter produzido escritas diferentes para uma mesma palavra.
6. Privilegia a escrita convencional da palavra, mesmo quando as produções escritas estão categorizadas como pré-fonetizantes ou silábicas, oferecendo informações que são incorporadas pela criança sem a devida reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita.
7. Orienta a busca de informação sobre a escrita na repetição oral da palavra e/ou na reflexão sobre determinados sons da palavra.
8. Solicita que a criança leia várias vezes a palavra escrita em voz alta para comparar com a produção escrita, sem questionar as estratégias utilizadas para produzir o que foi solicitado.

Fonte: Autora, 2023.

Após breve sistematização, percebeu-se que das 107 intervenções analisadas, 52% delas são baseadas no entendimento da escrita como sistema de representação, enquanto 49% consideram a escrita como código. A seguir, apresentamos uma tabela

com a sistematização quantitativa da ocorrência de cada uma das categorias de análise.

Tabela 4: Quantitativo de intervenções didáticas realizadas pelas professoras segundo as categorias de análise – quadro descritivo

CATEGORIAS DE ANÁLISE	INTERVENÇÕES DIDÁTICAS	Número de Ocorrências
ESCRITA COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO	1. Solicita que a criança leia a palavra escrita, relacionando partes do oral com partes do escrito, e problematiza alguns aspectos da produção escrita.	37
	2. Orienta a busca de informação sobre a escrita em materiais escritos disponíveis na sala de aula.	2
	3. Solicita que a criança reflita sobre as semelhanças e diferenças entre as duas versões de uma mesma palavra e propõe a produção de uma terceira versão, diferente das anteriores.	12
	4. Privilegia a reflexão sobre a escrita, ajustando as problematizações ao nível de conceitualização sobre a escrita de cada criança.	5
	<b>SUBTOTAL</b>	56
	ESCRITA COMO TRANSCRIÇÃO DA FALA (CÓDIGO)	5. Solicita que a criança escolha a melhor versão sem problematizar o fato de ter produzido escritas diferentes para uma mesma palavra.
6. Privilegia a escrita convencional da palavra, mesmo quando as produções escritas estão categorizadas como pré-fonetizantes ou silábicas, oferecendo informações que são incorporadas pela criança sem a devida reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita		10
7. Orienta a busca de informação sobre a escrita na repetição oral da palavra e/ou na reflexão sobre determinados sons da palavra.		25
8. Solicita que a criança leia várias vezes a palavra escrita em voz alta para comparar com a produção escrita, sem questionar as estratégias utilizadas para produzir o que foi solicitado.		7
<b>SUBTOTAL</b>		51
<b>TOTAL DE INTERVENÇÕES</b>		107

Fonte: Autora, 2023.

Esse resultado reflete as contradições epistemológicas no campo da alfabetização que convivem ao longo de mais de dez anos da trajetória da Rede Municipal de Ensino, até os dias atuais, conforme apresentado na introdução desta pesquisa. Entretanto, uma análise mais apurada das intervenções didáticas que expressaram tais concepções revelam caminhos e pistas de cada uma destas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita das crianças do ciclo de alfabetização.

## 5.2 ENTRE AS DIVERGÊNCIAS E DESCOBERTAS DAS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Ao analisar cada intervenção didática realizada pelas professoras alfabetizadoras que foram classificadas em duas categorias de análise acerca da escrita, encontramos pares de intervenção que se contrapõem considerando a categoria da escrita como sistema de representação da linguagem e da categoria escrita como transcrição da fala (código), conforme quadro abaixo:

Tabela 5: Comparativo dos pares de intervenção que se contrapõem considerando a categoria da escrita

CATEGORIAS DE ANÁLISE	1. Escrita como Sistema de Representação da Linguagem	2. Escrita como Transcrição da Fala (Código)
<b>INTERVENÇÕES DIDÁTICAS</b>	1.1 Orienta a busca de informação sobre a escrita em materiais escritos disponíveis na sala de aula	2.1 Orienta a busca de informação sobre a escrita na repetição oral da palavra e/ou na reflexão sobre determinados sons da palavra.
	1.2 Solicita que a criança leia a palavra escrita, relacionando partes do oral com partes do escrito, e problematiza alguns aspectos da produção escrita.	2.2 Solicita que a criança leia várias vezes a palavra escrita em voz alta para comparar com a produção escrita, sem questionar as estratégias utilizadas para produzir o que foi solicitado.
	1.3 Privilegia a reflexão sobre a escrita, ajustando as problematizações ao nível de conceitualização sobre a escrita de cada criança.	2.3 Privilegia a escrita convencional da palavra, mesmo quando as produções escritas estão categorizadas como pré-fonetizantes ou silábicas, oferecendo informações que são incorporadas pela criança sem a devida reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita.
	1.4 Solicita que a criança reflita sobre as semelhanças e diferenças entre as duas versões de uma mesma palavra e propõe a produção de uma terceira versão, diferente das anteriores.	2.4 Solicita que a criança escolha a melhor versão sem problematizar o fato de ter produzido escritas diferentes para uma mesma palavra.

Fonte: Autora, 2023.

A seguir, faremos uma análise comparativa de cada um desses pares, exemplificando e analisando as intervenções realizadas pelas professoras alfabetizadoras.

### **5.2.1 Para escrever é necessário buscar apoio em outras escritas e/ou fontes de referências**

As intervenções didáticas que orientam a busca de informação sobre a escrita em materiais escritos disponíveis na sala de aula ou a busca de informação na repetição oral da palavra para reflexão sobre determinados sons da palavra, possuem em comum o reconhecimento da necessidade de consultar outras fontes de referência para escrever. Entretanto, é certo que cada uma destas intervenções tem uma concepção teórica que a fundamenta.

Uma das intervenções mais potentes no ensino da leitura e da escrita, segundo a concepção psicogenética construtivista da alfabetização, é a condução dos estudantes para que estes busquem informação em fontes confiáveis. Lista de nomes dos colegas de sala, escritas expostas que foram produzidas pelas crianças como sistematização de atividades de práticas sociais de escrita são exemplos dessas fontes de referência de material escrito que podem apoiar o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Scarpa (2014, p.21) a importância do nome próprio como fonte de informação é fundamental:

Assim, com base na escrita de seu nome, a criança aprende vários conteúdos vinculados com o sistema de representação – um conjunto de letras, suas possíveis combinações e seu traçado; as correspondências entre enunciados orais e escritos; a linearidade e a direcionalidade da escrita; e algumas regularidades – que ela começa a inferir ao ampliar seu repertório de letras e nomes conhecidos, como de familiares e companheiros.

O nome próprio indica, portanto, que não é qualquer conjunto de letras que serve para qualquer nome, que a ordem das letras importa e que, às vezes, o nome das letras coincide com o início do nome falado; no entanto, o fato de saber reproduzir essa escrita não significa compreender seu modo de composição no momento de interpretá-lo (SCARPA, 2014, p. 21)

Inoue e Amado também destacam a relevância do trabalho com nome próprio pois

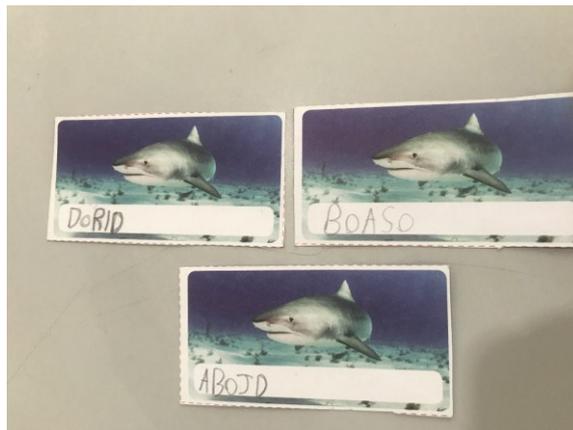
Tanto do ponto de vista linguístico como gráfico, o nome próprio é um modelo estável. Com essa referência, as crianças vão se apropriando do sistema e percebendo regularidades como a quantidade e a disposição das letras e a combinação dos sons. Aos poucos, elas passam a utilizar esses conhecimentos adquiridos para descobrir e escrever novos textos. (INOUE, AMADO, 2019, p. 67, In: ICEP, 2019)

Entretanto, esta foi a intervenção menos realizada pelas professoras. No entanto, vale destacar algumas aproximações realizadas pelas professoras para potencializar o uso de referência de outros recursos que sirvam como fonte de

informação confiável para as crianças. Tal aspecto revela a necessidade que as professoras ainda possuem de conhecimentos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem da abordagem psicogenética.

O primeiro caso foi do uso do alfabeto como referência para escrever a palavra tubarão tigre, conforme transcrição<sup>14</sup> abaixo:

Figura 2: versões da escrita da palavra Tubarão Tigre produzidas por Ana, uma estudante do 1º ano



Fonte: Autora, 2023.

**Ametista:** – Você não sabe como é Tu, mas sabe como é BA? Você escreveu um pedacinho da sílaba. Vou te ajudar. É igual a força, lembra que a gente brincou? Quando eu digo Tu o que é que você ouviu?

**Ana** – /“mo”/.

**Ametista** – Por que MO? Quando eu digo MO eu digo o quê? Emo?

**Ana** – Acho que é.

**Ametista** - Mas eu só quero ‘tu’. Não estou entendendo.

**Ana** – Eu não sei como é o ‘tu’.

**Ametista** - Se você olhar ali no alfabeto você consegue ver o ‘tu’? Você conhece todas as letras do alfabeto? Leia aí leia o alfabeto pra ver se tem alguma letra que ajuda a escrever o ‘tu’.

**Ana** – (lê o alfabeto todo)

**Ametista** – E aí, você ouviu alguma daquelas letras que tem o som do ‘tu’?

**Ana** – não.

(Turma do 1º ano do Ensino Fundamental, trecho da Situação 1, Escrita da palavra Tubarão Tigre)

No fragmento acima, mais uma vez ficou evidente que conhecer as letras do alfabeto não ajuda a escrever ‘tu’, muito menos pensar no som de ‘tu’, como sugere a professora. Apesar da tentativa de se apoiar em um material escrito, a exemplo do

<sup>14</sup> Nas transcrições das intervenções realizadas pelas professoras será utilizada a letra maiúscula para as produções escritas e aspas para as letras ou sílabas oralizadas pelas crianças. Os comentários da pesquisadora estarão entre parênteses.

alfabeto, já é um pequeno indício da percepção da professora que ter como referência outras escritas é uma intervenção didática que contribui muito com o processo de alfabetização das crianças. Entretanto, a partir das contribuições da abordagem psicogenética construtivista entendemos a alfabetização como o ingresso das crianças nas culturas do escrito e isso pressupõe procurar informações sobre o sistema escrita nos textos escritos que circulam socialmente, como os nomes próprios, as capas dos livros, os rótulos. Uma fonte confiável disponível na sala de aula era a lista de nomes dos estudantes, no entanto Ametista preferiu recorrer ao alfabeto.

Em outro momento, para apoiar a escrita de tigre, Ametista pediu para Ana prestar atenção nas letras que ouvia como fonte de referência para a escrita da palavra.

**Ametista** – Então escreva aí tigre. Quais são as letras que você ouve quando fala tigre? Você tem que ouvir para depois escrever.

**Ana** – /'ti' /

**Ametista** – Então, você tem que colocar as letras que você ouviu.

**Ana** – (escreve o J)

**Ametista** – Acabou de escrever o tigre? Leia aí.

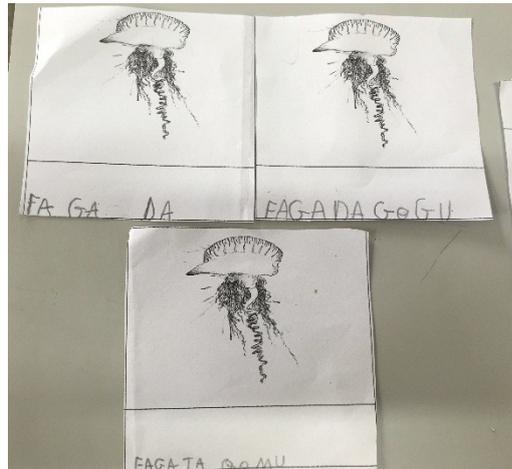
**Ana** – Tubarão Ti – (lê apontando uma letra para cada sílaba : A-'tu' / B-'ba' / O-'rão' / J-'ti').

(Turma do 1º ano do Ensino Fundamental, trecho da Situação 1, Escrita da palavra Tubarão Tigre).

Interessante observar que Ametista realiza intervenções indicando que Ana busque informações que possam ajudá-la a produzir suas escritas. No entanto, nas duas situações a reflexão sugerida pela professora se restringe às letras do alfabeto ou ao som da letra, o que parece insuficiente para que a criança de fato consiga encontrar o que procura. Na escrita de tigre, por exemplo, Ametista poderia questionar se no nome de Ana haveria alguma letra que pudesse ajudá-la a escrever 'ti', mas essa ainda não parecia uma possibilidade real naquele momento.

Na turma do 3º ano, problematizei a situação quando Paulo ficou em dúvida da escrita da letra M para escrever comum de fragata comum. Nesse momento questionei se algum colega tinha essa letra no nome e Esmeralda utilizou como referência o próprio nome que começava com a letra M, o que serviu como apoio para o estudante quando escrever a palavra comum, do nome fragata comum, a saber:

Figura 3: versões da escrita da palavra Fragata Comum produzidas por Paulo, um estudante do 3º ano



Fonte: Autora, 2023.

**Pesquisadora:** Que letra serve para escrever 'mu'?

**Paulo:** /"eme"/.

**Pesquisadora:** então escreva /'eme'/, /'Eme'/ e /'ene'/ a gente se atrapalha mesmo.

**Paulo:** (escreve B)

**Esmeralda:** Preste atenção que você já sabe.

**Paulo:** (apaga o B e fica falando 'mum')

**Pesquisadora:** Tem alguém com nome da letra /'eme'/ aqui na sala?

**Paulo:** Eu não sei o nome de ninguém aqui na sala.

**Esmeralda:** E o meu, você esqueceu como é? (o nome da professora começa com /"eme"/ – comentário da pesquisadora.)

**Paulo:** Esqueci.

**Pesquisadora:** Meu nome é Mariana. Tem a letra 'eme'?

**Paulo:** sim. E pró MXXX também.

**Pesquisadora:** /'Ma'/ de Mariana, /'mi'/ de MXXX e /'mu'/ tem de comum a letra /'eme'/, então escreva aí a letra /'eme'/.

**Paulo:** (escreve a letra M).

(Turma do 3º ano do Ensino Fundamental, trecho da Situação 2, Escrita da palavra fragata comum).

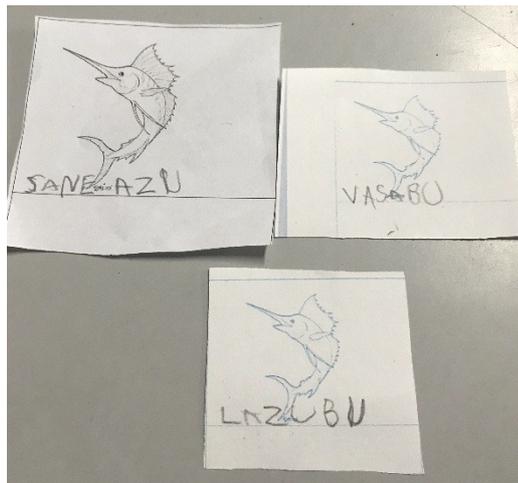
Nessa situação, Paulo já sabia que para escrever comum era preciso utilizar a letra M. No entanto, grafou a letra B. Nesse momento, a partir da intervenção de Esmeralda, Paulo passou a repetir oralmente a sílaba MUM de comum. Isso pode sugerir que a busca por informações em fontes confiáveis ainda não é um procedimento assegurado na rotina da sala de aula de Esmeralda. Ela parece traduzir "preste atenção que você já sabe" em buscar informação na oralização repetitiva da sílaba na busca de alguma relação entre letra e som. No entanto, quando questionei se havia alguém com "o nome da letra 'eme'", Esmeralda rapidamente se integrou ao diálogo para ajudar seu aluno a identificar a letra M em seu próprio nome.

O diálogo entre Paulo, Esmeralda e a pesquisadora ilustra a potência de uma parceria qualificada, na qual o formador não se limita a dizer como se faz, mas realiza a intervenção didática com o professor para assegurar ao estudante as condições didáticas necessárias.

### 5.2.2 A reflexão sobre a produção escrita

As intervenções didáticas para fomentar a reflexão sobre a produção escrita também foram observadas durante a interação entre professoras e estudantes. Destacamos aqui duas situações que ilustram o desafio de problematizar o que as crianças sabem para ajudá-las a avançar em suas conceitualizações. Vejamos um exemplo na escrita da palavra Marlin Azul do estudante do 2º ano:

Figura 4: versões da escrita da palavra Marli Azul, produzidas por Eno, um estudante do 3º ano



Fonte: Autora, 2023.

**Rubi** – Em qual palavra está escrito aqui azul? (mostra as três fichas com a palavra escrita nas três versões: VASOBU - 1ª versão, LAZU BU - 2ª versão, JANE AZU - 3ª versão).

**Eno** – (aponta as letras AZU da ficha onde está escrito JANE AZU).

**Rubi** – Onde está escrito azul aqui? (aponta para a ficha onde está escrito VASOBU).

**Eno** – (aponta para o S e depois silencia)

**Rubi** – Não precisa colocar azul aqui nessas duas não? (apontando para as fichas onde está escrito JANE AZUL E VASOBU).

(Turma do 2º ano do Ensino Fundamental, trecho da Situação 1, Escrita da palavra Marlin Azul).

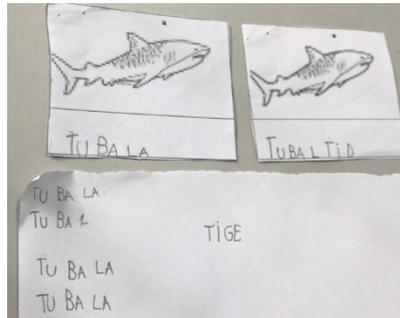
Na situação acima, a intervenção foi realizada após a revisão das duas primeiras versões da escrita e a produção da terceira ficha. Ainda assim, é possível analisar a tentativa da professora em fomentar a reflexão sobre a produção escrita pela criança. Em dois momentos, Rubi solicita que Eno identifique onde estava escrito azul. Inicialmente, a professora apresenta as três versões e a criança aponta para AZU em JANE AZU. No entanto, nenhuma intervenção é realizada para que ela pudesse refletir sobre a própria escrita. O mesmo aconteceu quando a professora solicitou que identificasse onde estava escrito azul na primeira versão – VASOBU. Interessante observar que ela questiona se “não precisa colocar azul” nas duas fichas em que a criança já havia apontado onde estava escrito azul. Com isto, ao invés de problematizar o que a criança pensa sobre o que está escrito, comunica que não considera que ali esteja escrito azul, deslegitimando o esforço intelectual de Eno.

Vale considerar que certamente essa não era a intenção de Rubi, mas essa situação nos provoca a pensar nas lacunas existentes nas políticas de formação continuada de professores que, de alguma forma, permitem que depois de mais de uma década de atuação em classes de alfabetização, Rubi ainda não consiga realizar uma intervenção mais qualificada que de fato problematize o que as crianças pensam para ajudá-las a avançar em suas conceitualizações.

Nesta situação, seria imprescindível questionar a estabilidade da escrita das palavras, uma questão fundamental para a revisão das fichas do jogo de memória. Isto porque as crianças aprendem desde cedo, com a escrita do seu próprio nome, que uma mesma palavra não pode ser escrita de 2 ou 3 formas diferentes. Além disso, uma característica do jogo de memória é que as peças são idênticas. Dessa forma, problematizar as diferentes versões de marlin azul se constitui em uma situação real, com um claro propósito comunicativo de produzir um jogo de memória com o qual se possa brincar. Entretanto, ao analisar a intervenção didática da professora é possível identificar uma concepção de alfabetização que toma a palavra como unidade mínima de sentido e não a situação comunicativa. O que ela propõe não é a revisão do texto do jogo de memória, mas a identificação de uma palavra.

Ao questionar o estudante sobre as suas escritas as professoras contribuem para a reflexão deste sobre o objeto de conhecimento, considerando o aluno não como mero copista e reproduzidor, mas sujeito pensante que aprender a ler, lendo e, a escrever, escrevendo. Vejamos mais um exemplo,

Figura 5: versões da escrita da palavra Tubarão Tigre, produzidas por Guiseph, um estudante do 1º ano



Fonte: Autora, 2023.

**Safira** – Vamos ler agora essa palavra (mostra a ficha da segunda versão com a escrita TUBAL TID).

**Guiseph** – (lê apontando T-'tu' / U-'ba' / L-'rão' e ignora TID).

**Safira** – Qual dessas aqui é tubarão? Essa (apontando para as letras TUBAL) ou essa (apontando para as letras TID)?

**Guiseph** – (aponta TUBAL)

**Safira** – E tigre? Começa onde?

**Guiseph** – (aponta para TID)

Turma do 1º ano do Ensino Fundamental, trecho da Situação 1, Escrita da palavra Tubarão Tigre).

Nesta situação já é possível observar que a professora legitima a produção da criança, ainda que não consiga problematizar as diferentes versões de tubarão tigre. Safira aceita a leitura realizada por Guiseph, mas parece não saber que intervenções realizar para que ela siga pensando sobre o que escreveu. Na produção da segunda versão, por exemplo, a criança escreveu TUBAL e leu T-'tu' / U-'ba' / L-'rão', pulando as letras BA. Safira poderia nesse momento ter questionado essa estratégia, mas essa parece não ter sido considerada uma possibilidade.

Algo semelhante aconteceu com a palavra tigre. A professora pergunta onde começa e não realiza nenhuma intervenção que problematize as decisões que a criança tomou sobre quantas, quais e em que ordem colocar as letras. Provavelmente produziu uma escrita silábica utilizando o T para 'ti' e o I para 'gre', mas para dar conta da quantidade mínima de letras, acrescentou a letra D.

Nesse caso, Safira não desconsidera as produções escritas da criança, mas as intervenções didáticas ainda são incipientes e não provocam uma reflexão mais apurada sobre o sistema de escrita. O esforço intelectual realizado pela criança para escrever tubarão tigre não parece ser observável pela professora. A intervenção dela se limita a solicitar que a criança leia o que escreveu sem problematizar.

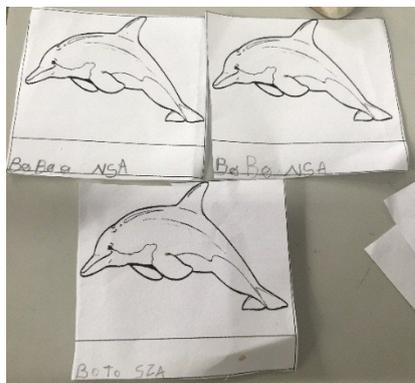
A partir das produções de Guiseph, a professora poderia ter legitimado o uso da letra T para escrever as palavras tubarão e tigre e relacionado com outras palavras que tem a mesma letra. Também poderia ter questionado o uso do L para 'rão' e sugerido que buscasse na lista de nome dos colegas alguma informação que ajudasse a pensar sobre como termina tubarão. Essas e outras intervenções que poderiam ser realizadas a partir da produção escrita de Guiseph exigem da professora uma necessária articulação entre o que sabem as crianças e os conflitos que precisam vivenciar para avançarem em suas conceitualizações. Mais uma vez, não queremos culpabilizar as professoras pela fragilidade das intervenções didáticas, mas destacar que essa é uma lacuna das políticas de formação de professores, que efetivamente não tomam as contradições e imprecisões das práticas pedagógicas como conteúdos da formação (ZEN; D'ÁVILA, 2018).

### 5.2.3 Entre a escrita convencional e a reflexão sobre o que se sabe

O desafio de ajustar a intervenção didática ao que sabem as crianças também foi observado ao longo da pesquisa. O dilema entre a busca pela escrita convencional e a possibilidade de refletir a partir do que se sabe se fez presente entre as professoras participantes da pesquisa. Os dados produzidos indicam que há uma tendência a conduzir as crianças à escrita convencional das palavras.

Vejamos o exemplo da produção da ficha do boto cinza na terceira versão da escrita:

Figura 6: versões da escrita da palavra Boto Cinza, produzidas por Isael, um estudante do 3º ano



Fonte: Autora, 2023.

**Esmeralda:** Que palavra você escreveu? (apontando para SZA na terceira versão da ficha do boto cinza)

**Isael:** (lê apontando S - 'cin' / Z - 'za')

**Esmeralda:** Você acha que falta alguma coisa aqui (apontando para o Z) pra fazer o 'za'? Como é o 'za'? Você já botou o 'ze'. O que falta?

**Isael:** o 'a', 'ze' e 'a' (escreve o V).

**Esmeralda:** Preste atenção que você já escreveu o 'ze' e só faltava uma letra que você me disse. Qual serve para fazer o 'za'?

**Isael:** o 'ze' e 'a'?

**Esmeralda:** E qual você botou aqui?

**Isael:** /'ve/

**Esmeralda:** E tem 'v' no 'za'?

**Isael:** Não.

**Esmeralda:** Então escreva o que tem.

**Isael:** /'a/ (apaga a letra V e escreve a letra A).

**Esmeralda:** Agora leia.

**Isael:** (lê apontando BO - 'bo' / TO - 'to' / S - 'cin' / ZA - 'za')

(Turma do 3º ano do Ensino Fundamental, trecho da Situação 2, Escrita da palavra Boto Cinza).

Mesmo realizando uma intervenção didática com o intuito de qualificar a escrita silábica-alfabética de Isael, o que se busca nessa interação é a escrita convencional da palavra cinza. No registro acima é possível identificar que por trás de perguntas como “o que falta aqui” ou “falta alguma coisa para fazer o ‘za’”, há uma afirmativa de que algo precisa ser incluído. Diante da impossibilidade de a criança reconhecer o que efetivamente faltava, a professora então sentencia: “Preste atenção que você já escreveu o ‘ze’ e só faltava uma letra que você me disse”.

Isso nos convoca a pensar as razões pelas quais a professora encaminha a situação dessa forma. Uma possibilidade é a crença de que para aprender a ler e a escrever tem que produzir a escrita convencional e evitar o "erro". Também pode estar relacionada ao fato de a professora não conhecer as contribuições das pesquisas psicogenéticas e não saber identificar o que as crianças pensam sobre a escrita quando estão aprendendo. Além disso, vale considerar ainda que, mesmo sabendo identificar que provavelmente essa criança produza escritas silábicas-alfabéticas, não consegue problematizar o que pensam as crianças para ajudá-las a avançar.

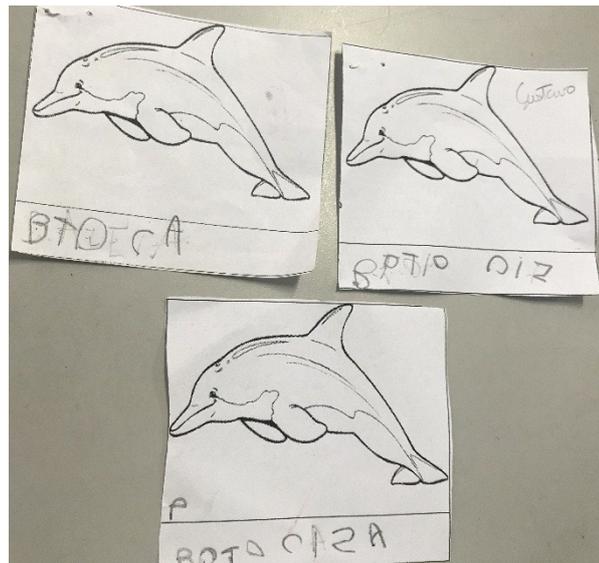
Vale considerar que a progressão esperada a partir das escritas silábicas-alfabéticas são as escritas alfabéticas, ou aquilo que podemos chamar de convencionais. No entanto, o que se observa é que independentemente do nível de escrita, os professores geralmente realizam intervenções didáticas que conduzem à escrita convencional e com isto impossibilitam a reflexão sobre o sistema de escrita a partir do que realmente sabem as crianças. É preciso considerar que “permanecer no

mesmo nível não indica necessariamente ausência de progressão. Todos os níveis têm sua própria evolução interna” (FERREIRO; ZEN, 2022, p. 7).

O estudo das sílabas no processo de alfabetização é um assunto bastante polêmico, pois algumas abordagens de alfabetização, como o “Alfabetizar Letrando” (SOARES, 2020), privilegiam a reflexão sobre as sílabas em situações didáticas sob o argumento de desenvolver a consciência fonológica.

Entretanto, é preciso considerar que de fato as crianças realizam reflexões no nível da sílaba quando já produzem escritas silábicas-alfabéticas. Isto é muito diferente de memorizar as famílias silábicas ou realizar treinos fonológicos para desenvolver a consciência silábica. Vejamos o exemplo abaixo:

Figura 7: versões da escrita da palavra Boto Cinza, produzidas por Tavo, um estudante do 1º ano



Fonte: Autora, 2023.

**Safira** – Como é que começa boto? O primeiro pedaço de boto?

**Tavo** – “be”.

**Safira** – Não, ‘bo’.

**Tavo** – B

**Safira** – E cadê o ‘o’ aí? Então bota aí.

**Tavo** – BOT

(Turma do 1º ano do Ensino Fundamental, trecho da Situação 3, Escrita da palavra Boto Cinza).

Ao analisarmos a intervenção acima refletimos o quanto de fato ela ajuda a criança a pensar sobre a escrita. Será que em situação semelhante, Tavo saberia

escrever BO? Considerando a abordagem psicogenética construtivista, vale a pena dialogar sobre a hipótese silábica e que conflitos a criança precisa viver para poder avançar. Ferreiro (2013) nos alerta que

(...) a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas as exigências puramente internas, pois são hipóteses originais das crianças) e o conflito entre as formas gráficas que o meio propõe e a leitura dessas formas gráficas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (2013, p. 64)

A partir desse entendimento, consideramos que a intervenção didática realizada por Safira de fato não contribui para a progressão das conceitualizações de Tavo. Tal aprendizagem é mais complexa do que buscar a escrita convencional. Vale destacar que, nessa pesquisa, a maior ocorrência das intervenções didáticas categorizadas como uma prática que tem como referência a escrita como código foi a solicitação que os estudantes buscassem informação sobre a escrita na oralidade sem a problematização, ou seja, na crença que ao falar e ouvir, as crianças logicamente perceberiam as diferenças e, conseqüentemente, fariam os devidos ajustes na escrita. O exemplo a seguir ilustra essa situação:

Figura 8: versões da escrita da palavra Tubarão Tigre, produzidas por Ana, uma estudante do 1º ano



Fonte: Autora, 2023.

**Ametista** – Já escreveu o “rão”?

**Ana** – Eu não sei escrever não.

**Ametista** – Você ouve que letra? Ouça a letra quando você fala “rão”.

**Ana** – /‘te’/ de tatu?

**Ametista** – Você acha? ‘Te’ de tatu serve pra essa fala? Fala aí o nome de novo.

(Turma do 1º ano do Ensino Fundamental, trecho da Situação 1, Escrita da palavra Tubarão Tigre)

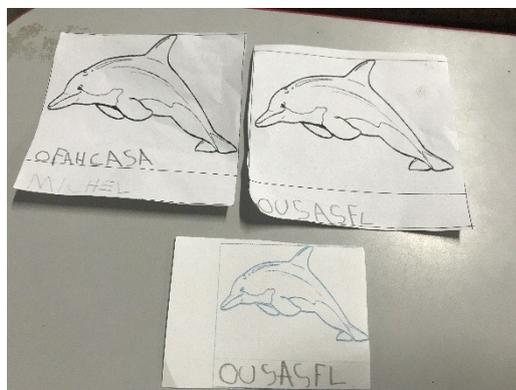
No registro acima é interessante observar que a intervenção didática está orientada por uma concepção de alfabetização que entende a escrita como uma transcrição na fala e que sua apropriação ocorre através de uma relação direta entre fonemas e grafemas. Por esta razão, a professora faz questionamentos do tipo: “você ouviu que letra?”. A solicitação da repetição da leitura da palavra, sem problematizar a escrita também foi expressa nas intervenções das professoras alfabetizadoras.

#### 5.2.4 O desafio de produzir a terceira versão

Na situação do Jogo de Memória, a revisão das diferentes versões se configura como um momento crucial, no qual a criança tem a possibilidade de se confrontar com as alternâncias grafofônicas produzidas e, respeitando o princípio da estabilidade da escrita, produzir uma terceira versão que será utilizada na versão final do jogo.

Para os professores, esse momento também se configura como o mais potente da situação didática porque, diante das contradições impostas pelas diferentes versões, se vê diante da necessidade de problematizar as conceitualizações das crianças e não apenas solicitar que escolham a melhor versão para copiá-la. Ao longo da pesquisa, ficou evidente que de fato a proposição da revisão e produção de uma terceira versão se configura em um desafio para os professores. Vejamos dois exemplos:

Figura 9: versões da escrita da palavra Boto Cinza, produzidas por Marcel, um estudante do 2º ano



Fonte: Autora, 2023.

**Rubi** – Por que esse boto (aponta para as letras O e F da ficha escrita OFAHCASA) está diferente desse (aponta para a ficha escrita OUSASFL)? Ou está igual?

**Marcel** – Está diferente.

**Rubi** – Em que está diferente?

**Marcel** – Esse (aponta para a letra F da escrita OFAHCASA) e esse (aponta para a letra U da palavra OUSASFL).

**Rubi** – Qual a letra que serve para você escrever boto? Essa (aponta para a letra F da escrita OFAHCASA) ou essa (aponta para a letra U da palavra OUSASFL)?

**Marcel** – Essa (aponta para a letra U da palavra OUSASFL)?

**Rubi** – Então leia nessa para ver como é que fica (aponta para a ficha com a escrita OUSASFL).

**Marcel** – (lê apontando O - 'bo' / U - 'to' / S - 'cin' / A - 'za' e ignora as letras FL)

(Turma do 2º ano do Ensino Fundamental, trecho da Situação 2, Escrita da palavra Boto Cinza).

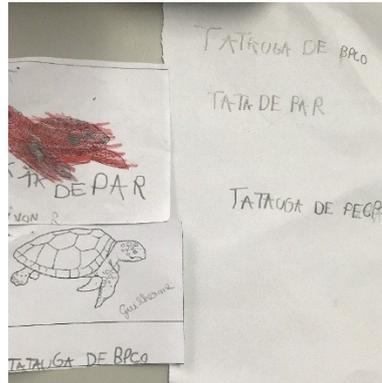
No exemplo acima, a professora questiona a alternância das letras nas duas versões da escrita de boto cinza. Inicialmente ela convida Marcel a identificar a diferença e depois questiona qual seria mais pertinente. No entanto, apesar da pertinência dessa intervenção, não consegue seguir problematizando o fato de ter letras sobrando na escrita de OUSASFL (lê apontando O - 'bo' / U - 'to' / S - 'cin' / A - 'za' e ignora as letras FL). Sendo assim, Marcel apenas copia a segunda versão da ficha e não produz uma terceira versão.

Apesar de Rubi ter realizado uma intervenção mais potente do que outras, em que a análise da produção escrita não se fez presente porque a reflexão ficou restrita ao oral, acreditamos ser pertinente considerar alguns aspectos com o intuito de contribuir com a proposição de saberes acerca da intervenção didática.

Ainda que a professora peça para analisar as duas escritas o que resulta dessa intervenção não é a produção de uma terceira versão, mas a simples escolha de uma das fichas a partir da reflexão sobre o que seria mais pertinente entre U e F para escrever boto. Além disso, ao ler boto cinza em OUSASFL sobraram letras e a professora não problematizou. Vale destacar ainda que o propósito comunicativo parece não estar evidente. Em nenhum momento a professora faz alusão ao fato de ser um jogo de memória e de que as peças precisam ser iguais.

Além do caso da interação de Safira e Ana, também destacamos outro caso em que a intervenção se limitou a solicitar que a criança escolhesse a “melhor” versão. Vejamos o caso de Safira e Poliana:

Figura 10: versões da escrita da palavra tartaruga de Pente, produzidas por Poliana, uma estudante do 1º ano



Fonte: Autora, 2023.

**Safira:** Onde que está tartaruga aqui (apontando para a palavra TATAUGA) e na outra palavra (apontando de forma global para a palavra TATA DE PAR). Vamos ver qual a diferença da palavra tartaruga de uma para a outra?

**Poliana:** Tartaruga (apontando de forma global para a palavra TATAUGA) e tata (apontando para TATA)

**Safira:** Se você fosse escolher uma forma para escrever tartaruga, você escolheria essa (apontando para a palavra TATAUGA) ou essa (apontando para TATA)?

**Poliana:** Essa (apontando para a palavra TATAUGA).

**Safira:** Por quê?

**Poliana:** Porque aqui está certo.

**Safira:** E essa daqui não está certo não? (apontando para TATA)

**Poliana:** não. Está escrito tata u pa.....

**Safira:** Escreva aqui embaixo a que você acha que está certa. A que você escolheria para escrever.

**Poliana:** (copia a escrita da palavra TATAUGA).

**Safira:** Agora você acha que está bacana tartaruga ou você acha que tem que colocar ou tirar alguma coisa daí?

**Poliana:** Deixa assim.

(Turma do 1º ano do Ensino Fundamental, trecho da Situação 2, Escrita da palavra Tartaruga de Pente).

A pergunta “qual você escolheria” para escrever a palavra não dá continuidade ao processo de problematização que a professora já estava realizando com o confronto das duas versões da palavra e que mobiliza aprendizagens.

O momento mais interessante da situação didática do Jogo de Memória (MOLINARI, 2015) é justamente quando a criança se depara com as alternâncias grafofônicas presentes nas duas versões da ficha e se vê diante do desafio de tomar decisões ao produzir uma terceira versão. Quando a criança simplesmente escolhe

uma das escritas e copia, a possibilidade de reflexão sobre a escrita se reduz e a situação didática perde a sua potência.

Vale reiterar que essa intervenção representa um avanço significativo, mas também indica pontos e aspectos que precisam de aprofundamento. É necessário ressaltar que a ressignificação das intervenções didáticas também acontece por aproximações sucessivas. Acerca disto, Zen e D'Avila (2016) nos propõe que

As imprecisões e contradições evidenciadas durante o processo experiencial precisam ser reconhecidas como conteúdo central das práticas formativas e não mais como dificuldade e resistência dos professores. Isso subverte a lógica de formação de professores, porque a ênfase deixa de ser apenas os problemas das práticas pedagógicas e passa a ser o sujeito que se forma. (2016, p. 21-22)

Conseqüentemente, é imprescindível repensar a concepção e as formas e propostas de formação, pois para que o conteúdo principal desses processos seja o sujeito, as professoras com as suas necessidades, é imprescindível uma mudança radical na política que orienta tais processos que não são atendidos em suas demandas da maneira que estão estruturados atualmente.

Apesar do foco dessa pesquisa não ser as escritas das crianças, vale apenas destacar alguns aspectos observados, considerando o contexto da pesquisa que é analisar as intervenções das professoras alfabetizadoras em prol da qualificação e desenvolvimento dos estudantes em suas conceitualizações sobre o processo de leitura e escrita. Portanto, defendemos que o avanço das crianças apresentados nessa pesquisa está ligado às intervenções didáticas realizadas.

Ao observamos as duas versões da escrita das palavras, percebemos que as crianças geralmente usam muitas letras pertinentes à palavra. Os pequenos avanços nas intervenções didáticas das professoras foram suficientes para gerar avanços também nas conceitualizações das crianças. Com isto, nos arriscamos a reiterar a ideia de que uma formação continuada de fato comprometida com as aprendizagens dos estudantes é o caminho para pensar outras propostas metodológicas para a formação continuada dos professores.

Observemos o quadro abaixo com o registro das três versões das escritas dos casos analisados em cada ano de ensino e os avanços observados na terceira versão:

Tabela 6: Registro das três versões das escritas dos casos analisados em cada ano de ensino

	<b>NOME DA CRIANÇA</b>	<b>CARTELA</b>	<b>VERSÃO 1</b>	<b>VERSÃO 2</b>	<b>VERSÃO 3</b>
Ametista 1 – 1º ano	Ana	Tubarão Tigre	DORID	BOASO	ABOJD
	Raquel	Caravela Portuguesa	LACHQ	CALAVE	CALAVE
	David	Fragata Comum	FGAE	FGHOUATHU	FGHOUATHU
Rubi 2 – 2º ano	Guiseph	Marlin Azul	JANE AZU	VASABU	LAZBU
	Poliana	Boto Cinza	OFAHCA SA	OUSASFL	OUSASFL
	Tavo	Boto Cinza	OUIADEA	OUESACIC	OUESACIC
Safira 3 – 1º ano	Eno	Tubarão Tigre	TUBALA	TUBAL TID	TUBALA TIGE
	Marcel	Tartaruga de Pente	TATAUGA DE BPCO	TATA DE PAR	TATAUGA DE PECP
	Fábio	Boto Cinza	BPTO CIZ	BTO CZA	BOTO CIZA
Esmeralda 4 – 3º ano	Isael	Caranguejo Uçá	CALOGJ O	CARO GJO	CARONGJO USA
	Liz	Fragata Comum	FAGADA	FAGADA GOGU	FAGATA QOMU
	Paulo	Boto Cinza	BOBOO NSA	BOBO NSA	BOTO SZA

Fonte: Autora, 2023.

Alguns aspectos são interessantes de serem destacados nos dados apresentados. A intervenção didática que sugere que a criança apenas escolha a melhor versão entre as duas escritas produzidas, retira a possibilidade de refletir sobre o sistema de escrita e de avançar em suas conceitualizações. Isso aconteceu nos casos da turma do 1º ano da professora Ametista na escrita das palavras caravela portuguesa e fragata comum.

Já em outras situações, os avanços só aconteceram quando de fato houve uma revisão na terceira versão. Ao se deparar com as contradições das duas versões de boto cinza (BPTO CIZ e BTO CZA) Fábio, aluno do 1º ano da Professora Safira, conseguiu realizar uma reflexão que possibilitou um avanço significativo na compreensão do sistema de escrita. No caso das escritas de cinza (CIZ e CZA), por exemplo, foi fundamental que a professora problematizasse o fato dele ter usado apenas a vogal 'a' em uma versão e apenas a vogal 'i' em outra versão. Para resolver esse problema, Fábio decidiu utilizar as duas vogais e produziu CIZA.

Outro aspecto também observado foi o avanço qualitativo na escrita da maioria das crianças, em 8 casos, no universo de 12. Tal evidência referencia a importância

da intervenção didática do professor no âmbito individual para o desenvolvimento do estudante. Os momentos de intervenção possibilitam e favorecem a composição de uma situação didática potente e fértil para que a criança “aprenda a escrever escrevendo e a ler, lendo” conforme nos afirma Ferreiro (1986).

### 5.3 AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS

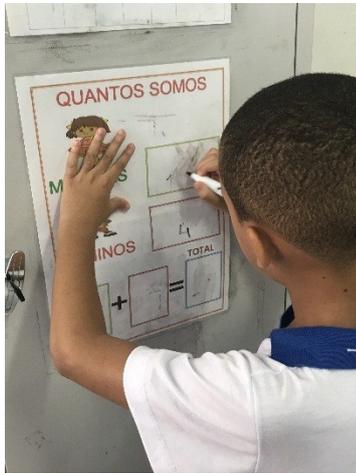
Falar sobre intervenção didática no processo de alfabetização implica em refletir sobre todas as ações intencionais que são pensadas a fim de favorecer o desenvolvimento da leitura e escrita, no qual os estudantes tenham desafios a enfrentar, põe em jogo seus conhecimentos e recursos para resolvê-los (WEISZ, 2009)

Um aspecto observado e tomado como referência para o processo de ensino e aprendizagem nas classes analisadas foram os registros escritos fixados nas paredes das salas. Lista de livros lidos, lista de nomes dos alunos da sala, organização de ajudantes e responsáveis pelas atividades, e, ainda, checklist para produção textual, foram exemplos de materiais escritos produzidos pelos estudantes. São exemplaridades de escritas que expressam o seu uso no cotidiano, a escrita que organiza, instrui, diverte. A escrita viva.

Entretanto, não é suficiente dispor de recursos didáticos, como os citados acima, mas é imprescindível que ao planejarem situações didáticas as professoras tenham conhecimento das condições didáticas necessárias para desenvolver a atividade proposta. No caso da situação didática escolhida para essa pesquisa, as condições didáticas referem-se ao conhecimento que os alunos tenham sobre o gênero textual que estão produzindo, que tenham clareza sobre o que, para que e para quem estão escrevendo. Dessa forma, nos momentos de intervenção nos quais as diferentes versões de escrita são confrontadas, um dos argumentos que podem ser utilizados pela professora poderia ser que, para se configurar como um jogo da memória, todas as fichas precisam ser idênticas.

A seguir, alguns registros fotográficos desses materiais expostos nas salas das turmas que compõem a pesquisa e que revelam dados interessantes:

Figura 11: Momento de registro do quantitativos de alunos presentes em uma turma de 1º ano.



Fonte: Autora, 2023.

Figura 12: Registro do Planejamento das Brincadeiras da Semana em uma turma de 1º ano

DIAS DA SEMANA	BRINCADEIRAS
SEGUNDA-FEIRA	LA VAI A BOLA
TERÇA-FEIRA	ADOLETA
QUARTA-FEIRA	ESTATUA
QUINTA-FEIRA	MIMICA
SEXTA-FEIRA	PINTURA

Fonte: Autora, 2023.

Os registros acima refletem a escrita como instrumento de organização da vida, extrapolando a mera realização de atividades escolares. Evento semelhante acontece na turma do 2º ano, nos quais a escrita também organiza e sistematiza as atividades de práticas sociais vivenciadas na escola. A única diferença é que os registros na turma do 2º ano são realizados pela professora.

Figura 13: Tabela com registro das atividades preferidas dos estudantes na escola em uma turma de 2º ano

PESQUISA	
O QUE MAIS GOSTO NA ESCOLA?	
ATIVIDADES / Profissões	ALUNOS RESPOND
AULA DE DANÇA	39
EDUCAÇÃO FÍSICA	26
CAPOEIRA	26
PROFESSORAS	26
DIRETOR	20
RECREIO	6

Fonte: ESTUDANTES RESPONDIDO -

Fonte: Autora, 2023.

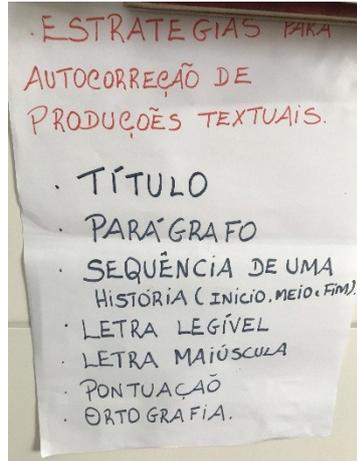
Figura 14: Lista de autores e suas respectivas nacionalidades do Projeto Lusopoesia em uma turma de 2º ano

PROJETO LUSOPOESIA	
PAÍSES	AUTORES
ANGOLA	AGOSTINHO NETO
CABO VERDE	MANUEL LOPES
GUINÉ BISSAU	AMILCAR CABRAL
MOÇAMBIQUE	MIA COLTID
SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	FRANCISCO JOSÉ TENREIRO
PORTUGAL	SIDÔNIO MURALHA
BRASIL	BRAÚLIO BESSA E PATATIVA DO ASSARÉ

Fonte: Autora, 2023.

Já na turma do 3º ano, além da lista do nome dos estudos, registro recorrente em todas as turmas, uma lista com instruções para apoio à produção de texto também revelou o entendimento da escrita como material de apoio a estudo e fonte de referência para a autocorreção.

Figura 15: Escritas expostas na classe do 3º ano



Fonte: Autora, 2023.

Figura 16: Lista de Nomes da turma do 3º ano

3º ANO – A – Matutino	
1	ARIELLE DE ANDRADE SOUZA
2	CAUA SANTOS DE JESUS
3	GHEOVANA DA SILVA OLIVEIRA
4	ISAAC COUTINHO BISPO
5	ISAIAS NASCIMENTO DE JESUS
6	ISIS LEAL BONIFACIO
7	ISLANE ARIELESANTOS VINHAS
8	JAMILY RIBEIRO SANTOS
9	JOAO PEDRO SILVESTRE SILVA
10	KAMILLE SANTOS EUSTAQUIO
11	KAWANE SALES SANTIAGO
12	LEVI AMORIM SANTOS
13	MARIA ISABEL SANTOS DASILVA
14	MARIA LUISA DE JESUS NASCIMENTO
15	REBECA DE JESUS MENDES
16	RODRIGO GABRIEL ASSUNCAO DIAS
17	VANDERSON ALVES DE ASSIS

Fonte: Autora, 2023.

Interessante observar que todos os registros revelam tanto a concepção de escrita das professoras, quanto do resultado dos estudos que tem sido feito na RMS acerca do ambiente alfabetizador para além de materiais esteticamente “belos”, os que geralmente são produzidos pelos adultos, bem como do uso social que cada material possui, evitando, dessa forma, a poluição visual e aglomerado de informações desnecessárias.

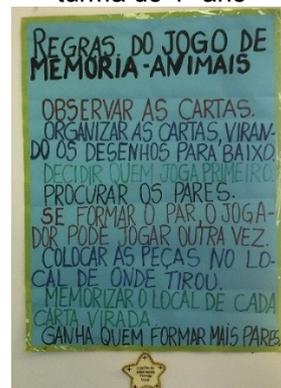
Também encontramos alguns tipos de registros que revelam concepções de escrita como um código que representa a fala e, por isso, a necessidade do trabalho enfático com sílabas e outro com propósito comunicativo, a saber:

Figura 17: Silabários expostos na classe do 1º ano



Fonte: Autora, 2023.

Figura 18: Regras do Jogo da Memória turma do 1º ano



Fonte: Autora, 2023.

O fato de encontrarmos diferentes tipos de produção textual que expressam diferentes concepções de alfabetização corrobora com a falta de continuidade das políticas de formação na RMS e o professor, na busca da aprendizagem do estudante, usa todos os dispositivos que lhes são oferecidos para o alcance do seu objetivo.

Após a observação participante da situação de revisão do jogo de memória nas classes das professoras participantes da pesquisa, tivemos uma roda de conversa virtual para dialogar sobre a realização da atividade e discutir alguns achados iniciais dos dados analisados. A roda de conversa foi iniciada com um agradecimento às participantes da pesquisa pela oportunidade de permitirem adentrar a sua privacidade pedagógica e nos dar a possibilidade de aprender com elas e também nos “arriscar” e nos “expor” no exercício da docência.

Para a professora Safira, a proposta da investigação “não foi apenas uma pesquisa de faculdade, de vir e olhar. Foi uma formação. Tivemos momentos de estudo, leitura de texto”. Essa fala nos dá pistas para considerar a potencialidade do processo formativo quando acontece no interior da escola, por meio do diálogo com os pares e a partir dos desafios no processo de ensino e aprendizagem. Acerca desse aspecto, Macedo (2021) destaca que

No processo de construção do saber, a etnopesquisa não considera os sujeitos da pesquisa um produto descartável de valor utilitário: um dado. Entende como a voz do ator/atriz social o corpus empírico da pesquisa, até porque a linguagem assume, nesse caso, um papel coconstitutivo central. (MACEDO, 2021, p. 54)

Nóvoa (2022), ao discutir a formação de professores, destaca algumas dicotomias que permeiam os discursos pedagógicos como: teoria ou prática, escolas ou universidades, conhecimentos pedagógicos ou conhecimento das disciplinas, vocação ou profissão. Segundo o autor, tais dicotomias são ignorantes, inúteis e infrutíferas. “Estas dicotomias bloqueiam o pensamento, as políticas e as práticas de formação de professores.” (2022, p. 76). Diante disso, nos convida a pensar a que “a resposta não está num ou noutro lado, mas na capacidade de os juntar e de os projetar numa terceira realidade. Só assim conseguiremos afastar ortodoxias e posições estáticas, abrindo para novas propostas e movimentos (2022, p. 76). Acreditamos que o processo vivenciado pelas professoras por meio dessa pesquisa e os desdobramentos que ela favoreceu, podem se constituir como um desses movimentos de transformação.

Acerca da importância dos pares de trabalho, a professora Rubi destacou a importância do coordenador pedagógico como um parceiro com o qual se pode dialogar sobre as melhores condições de aprendizagem, bem como a necessidade de fortalecer sua atuação no acompanhamento à sala de aula e no planejamento das situações didáticas: “É preciso fortalecer a figura do coordenador pedagógico para que ele possa fazer as intervenções que nós precisamos, nos ajudando e nos apoiando em sala de aula”.

Quando a professora Rubi cita o apoio em sala de aula refere-se diretamente às questões de ensino e aprendizagem dos estudantes. Acerca desse aspecto, vale destacar a necessidade de “formar os professores em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realizem sua prática em consonância com os objetivos da escola e com as especificidades de cada área ou segmento”. (SALVADOR, 2012, P.31).

Ainda sobre a necessidade de fortalecimento da atuação do coordenador pedagógico, o documento orientador da atuação do coordenador pedagógico, intitulado Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa, produzido como resultado da formação de coordenadores da RMS no período de 2011 e 2012, compartilha um depoimento interessante de uma coordenadora pedagógica da RMS:

Durante o processo de formação aprendi três coisas importantes para o exercício da minha profissão:

- Que o coordenador pedagógico deve ser essencialmente um formador
- Que as intervenções devem ser sempre no sentido de fazer o professor refletir sobre sua prática (isso não estava muito claro pra mim)
- Que o foco do trabalho do coordenador deve ser sempre a aprendizagem e não só o ensino.

(SALVADOR, 2012, p.33)

Mas há de se considerar as condições favoráveis que são necessárias para essa atuação, como a garantia de coordenador pedagógico em todas as escolas, bem como o acompanhamento e monitoramento deste e do seu trabalho com a equipe gestora da escola.

Ainda na roda de conversa que realizamos depois da observação participante da situação de revisão do jogo de memória nas classes das professoras participantes da pesquisa, Safira revelou que: “no início da atividade fiquei tensa, com medo de errar; mas depois relaxei e percebi que a ideia era trabalhar junto, fazer juntos e

experimental”. O mito do professor não querer ninguém em sua sala e não gostar de ser observado é fruto de uma concepção de supervisão escolar pautada no controle e na fiscalização do exercício docente, que em nada contribui para a qualificação das práticas pedagógicas.

Apesar do documento orientador do Coordenador Pedagógico da RMS (2012), que trata do trabalho da gestão pedagógica, orientar e definir o protocolo de atendimento para a realização do acompanhamento à aula do professor, muitas vezes não é realizado e favorece o fortalecimento do discurso que os professores não gostam de ser acompanhados pedagogicamente, discurso produzido por coordenadores pedagógicos e gestores escolares. Mas, na verdade, o que os professores desejam é diálogo, acompanhamento e apoio para a sua prática pedagógica.

O entendimento de formação enquanto processo de transformação foi vivenciado pela professora Safira quando afirma que o momento “me ensinou muitas coisas que fiz novamente sozinha, em outras situações.” Por isso, Zen e D’Ávila (2016, p.19) defendem que “o professor só aprende a realizar intervenções ajustadas na interação direta com os alunos”. Por este motivo, reiteram que “as estratégias formativas precisam cada vez mais colocar foco nas contradições e imprecisões que são evidenciadas quando os professores se desafiam a empreender algo novo em sua prática pedagógica.” (ZEN; DÁVILA, 2016, p.19).

O grande trunfo de um processo formativo é a experimentação e uso dos conhecimentos que são discutidos. Quando a pauta formativa atende as reais demandas dos docentes existe grande possibilidade dos conteúdos abordados nos encontros formativos se tornarem ferramenta de experimentação pedagógica, conseqüentemente, retroalimentando o processo formativo.

A mobilização que os encontros formativos proporcionam às professoras tem grande potencial para instigá-las sobre a necessidade permanente de estudo e do compromisso com a sua autoformação. Esmeralda declarou que “depois que passei por essa experiência, vi que necessito estudar mais sobre intervenção didática para que os alunos aprendam melhor”.

Ao refletirmos sobre o processo formativo que esta pesquisa proporcionou, Esmeralda questionou o modelo de formação que tem sido oferecido na RMS: “O modelo de formação que temos recebido de simular aulas e preparo de materiais não

atendem a nossa necessidade que é saber como fazer para os alunos avançarem nas aprendizagens. Por que não falam disso na formação?” Esse depoimento de Esmeralda é mais uma pista para pensarmos políticas e diretrizes da Formação Continuada de Professores na RMS.

Os depoimentos das professoras participantes da pesquisa também indicam o quanto se sentem sozinhas diante do desafio de decidir por uma ou outra intervenção na sala de aula. O desafio consiste em organizar uma rotina que contemple momentos em que se possa estar com crianças, que possuem conceitualizações distintas sobre a escrita em níveis diferentes e com tantas atividades para que as professoras tenham esse momento de intervenção específica com cada aluno.

De fato, realizar intervenção didática não é uma tarefa fácil, pois, conforme nos afirma Zen,

As intervenções docentes se configuram em um desafio imenso para os professores. Para realizar uma boa intervenção o professor precisa orquestrar as características do conteúdo em questão, as conceitualizações dos alunos e os problemas que eles precisam enfrentar para ressignificar o que sabem. Algumas intervenções podem ser previstas com alguma antecedência, mas como estamos tratando de sujeitos intelectualmente ativos, torna-se impossível definir como será a relação dos sujeitos. (2019, p. 19)

Destacamos aqui que a proposta de discutir o jogo da memória não é de forma alguma para defender uma intervenção individualizada. A ideia não é um ensino individualizado. Uma das premissas da abordagem psicogenética construtivista é justamente a interação. Por isso, é preciso pensar a formação de professores de forma mais ampla, incluindo principalmente a discussão sobre como se pode considerar "a heterogeneidade como uma vantagem pedagógica." (FERREIRO, 2012, p. 91). Entretanto, as aprendizagens e reflexões que a realização de uma intervenção individualizada proporcionou, tem grande potencial para pensar estratégias didáticas que considerem os conhecimentos dos estudantes como ponto de partida para intervenções didáticas; situações de aprendizagem que condições didáticas, recursos e estratégias metodológicas, como, por exemplo, os agrupamentos produtivos, atividades de reescrita, dentre outros que recursos estão na sala.

Considerando as aprendizagens dos estudantes, todas as professoras revelaram que alguns alunos depois da intervenção individualizada avançaram em seus níveis. Uma delas destacou: “Percebi que eles já estavam prontos para avançar na aprendizagem, mas se não tivesse feito a intervenção eles não avançariam.”

Portanto, consideramos que o avanço na aprendizagem do estudante tem grande contribuição das intervenções didáticas dos professores.

Esse discurso é ainda mais fortalecido quando os docentes entendem que a intervenção didática que contribui potentemente para a aprendizagem dos estudantes, em alguns momentos, precisa ser individualizada, tal como afirma Ametista quando diz que “Sempre fiz intervenções no quadro, para todos. Mas depois dessa experiência, percebi que é necessária uma intervenção individual, para cada estudante”. Destacamos que não acreditamos que a intervenção didática só é eficaz quando acontece de forma individualizada. É necessário ter equilíbrio. Entretanto, as professoras revelaram a importância dessa experiência para destacar que é necessário a realização da prática individualizada, uma vez que em suas práticas era incomum ou inexistente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não nadei para morrer na praia,  
Nem tampouco corri para perder as pernas,  
Não sonhei para não realizar.  
Se nada do que planejei aconteceu  
Foi simplesmente um fato...  
Para provar que nem tudo dá certo  
Às vezes nem o que planejamos.  
Nilson Rutizat*

Adentramos nesse mar imenso da Educação Pública e decidimos por navegar nessa aventura.

O fenômeno da alfabetização apresenta muitas nuances cognitivas, sociais, culturais e políticas. Entendida como um direito de todo cidadão, a alfabetização também se configura como um dos aspectos que servem como indicador para a classificação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Por este motivo, há de se considerar que a alfabetização é um assunto que não deveria ser discutido apenas pelos grupos institucionalizados de educação, mas pela sociedade em geral.

Quando o contexto que estamos tratando refere-se às camadas populares que compõem o público-alvo da escola pública, dos quais muitas vezes a educação é o único meio para ascensão social, cultural e econômica, a garantia do direito de aprender a ler e escrever no início da escolarização torna-se ainda mais importante e todos os esforços devem ser envidados em prol da alfabetização dos estudantes.

É em um contexto semelhante ao descrito que analisamos as intervenções didáticas realizadas pelas professoras alfabetizadoras da RMS em uma situação didática que privilegia a reflexão sobre o sistema de escrita.

Assim como a principal habilidade para navegar no mar é saber nadar, assim também o processo de alfabetização deve ser garantia no início e para o desenvolvimento no processo de escolarização.

Desde o momento histórico iniciado no fim da década de 80 e início dos anos 90, a Rede Municipal de Salvador adotou como referência pedagógica o projeto Escola de Corpo e Alma, constituído por sequências didáticas e projetos didáticos elaborados a partir das contribuições da abordagem construtivista psicogenética. Após a mudança política na gestão municipal, em 1997, houve ruptura em tal

processo, e, a partir do ano 2000, a Secretaria de Educação passou a vincular-se aos programas de alfabetização oferecidos pelo governo federal.

A partir de então, programas estaduais e federais, com seus métodos e materiais, se propuseram a direcionar a prática pedagógica alfabetizadora das professoras da Rede Municipal de Ensino de Salvador. A maioria destes “adentraram” e “saíram” da Rede de forma impositiva, e foram aceitos como passíveis de convivência, mesmo que ancorados em bases teóricas e metodológicas divergentes. Entretanto, nenhum deles foi discutido com os professores. Nenhum deles tinha como objetivo refletir sobre a prática alfabetizadora e a didática da alfabetização.

No contexto dessa pesquisa, o conhecimento produzido a partir das rodas de conversa e da observação das situações didáticas possibilitou fecundas análises sobre as intervenções didáticas realizadas pelas professoras alfabetizadoras da RMS. Isto não significa apresentar verdades inquestionáveis ou conclusões deterministas. A intenção é promover reflexões acerca da prática pedagógica dessas professoras e como tais aspectos podem contribuir com dicas e pistas para repensarmos o processo de formação docente proposto para tais profissionais.

O entendimento acerca da concepção de alfabetização explicitado pelas professoras na forma como planejam e/ou realizam intervenções didáticas de leitura e escrita demonstra divergências e incongruências. As contradições evidenciadas na prática pedagógica das professoras revelam que diferentes concepções de alfabetização ancoram as decisões sobre as intervenções didáticas que são realizadas com os alunos para que se apropriem do sistema de escrita. Longe de responsabilizar as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, escolhidas por sua trajetória profissional e pelo compromisso que assumem com a aprendizagem dos estudantes, é preciso considerar que essa constatação provavelmente é reflexo do processo histórico de políticas públicas de formação de professores alfabetizadores da RMS, marcado muito mais por interesses partidários e mercadológicos, do que ideológicos. Diante de tal contexto, é compreensível que as práticas das professoras sejam um misto desse “convívio dual”, muitas vezes incoerentes e divergentes. Na busca pela aprendizagem dos seus alunos e pelo compromisso profissional que possuem com o seu fazer, testam, experimentam, refletem, reconstróem e ressignificam. Muitas vezes na solidão do seu fazer, sem amparo nos processos formativos que acontecem dentro e fora da escola.

Além de analisar as concepções que ancoram as intervenções didáticas realizadas pelas professoras alfabetizadoras, também era interesse dessa pesquisa identificar os principais desafios ao incorporarem algo novo em suas práticas pedagógicas. A revisão das duas versões do Jogo de Memória para a produção de uma terceira versão de fato se constitui em um grande desafio para as professoras participantes da pesquisa. Algumas permitiram que a criança apenas escolhesse uma das versões, outras perseguiram a escrita convencional e poucas foram as situações em que as contradições das duas versões foram problematizadas para que a criança pudesse refletir sobre a sua própria produção e com ela aprender.

As intervenções didáticas realizadas pelas professoras alfabetizadoras revelam a necessidade de aprofundamento sobre o que pensam as crianças sobre o sistema de escrita, com o objetivo de colocar bons problemas para que possam avançar em suas conceitualizações. Não basta saber identificar o nível de escrita de cada criança para etiquetá-la, ao contrário, é preciso incorporar no cotidiano da sala de aula um olhar atento ao que pensam as crianças para que as intervenções didáticas estejam cada vez mais ajustadas ao que de fato precisam aprender em cada momento. A partir disso, as professoras alfabetizadoras poderão tomar decisões mais apropriadas sobre as situações didáticas a serem propostas. Muitas vezes isso significa realizar uma menor quantidade de atividades com maior qualidade.

A necessária articulação entre o que sabem as crianças e os conflitos que precisam vivenciar para avançar em suas conceitualizações pressupõe o reconhecimento do esforço intelectual dos estudantes no processo de apropriação da escrita. Isto significa tomar como ponto de partida o que sabem e o que podem aprender, ainda que isto não resulte na escrita convencional das palavras.

Para os professores, esse é um desafio imenso porque pressupõe a ressignificação de vários entendimentos sobre o que é a escrita, sobre o que é a aprendizagem e sobre o que é ensinar a ler e a escrever. Para tanto, não basta que os próprios professores busquem aprofundamento teórico sobre as pesquisas psicolinguísticas e didáticas, vinculadas à abordagem psicogenética construtivista, mas uma política de formação continuada que ofereça aos professores, além da sistemática de estudos, um acompanhamento que de fato assuma a sua prática pedagógica como objeto de estudo para tematizá-la e qualificá-la.

Na proposta de intervenção que foi utilizada nessa pesquisa foi possível perceber o quanto as professoras precisam ser confrontadas/desafiadas a partir dos seus saberes e fazeres. Foi perceptível que os nossos diálogos entre uma intervenção e outra, as perguntas e questionamentos que fazíamos ajudou as professoras a qualificarem suas intervenções. Enquanto pesquisadora também fizemos intervenções com as docentes e fomos desafiados. Nossas experiências também fazem parte dessa construção de saberes, pois

A noção de construto de pesquisa (objeto) entra definitivamente no mundo-vida dos humanos. Ativamente o pesquisador trabalha com as inteligibilidades do senso comum e com elas, dialógica e dialeticamente constrói sua compreensão e suas possibilidades formacionais. (MACEDO, 2021, p. 54 e 55)

Na condição de membro da equipe técnica da RMS e, portanto, formadora de professores, também nos colocamos diante do desafio de pensar as políticas de formação continuada e reconhecemos que a mudança do instituído implica mexer em muitos e complicados aspectos, pressupõe repensar propostas e condições de trabalho. Mais ainda, significa reconhecer as lacunas e incoerências consolidadas historicamente na RMS e assumir que, assim como acontece com os professores, essas também são pistas do que precisamos aprender na condição de gestores de uma rede de ensino tão complexa como a de Salvador.

Mudar a lógica da formação continuada implica mudar paradigmas e repensar a atual política de formação da RMS. Isto demanda recursos, profissionais qualificados e condições de trabalho que favoreçam o protagonismo dos sujeitos. Isso não se faz em grande escala e nem com encontros formativos pontuais. Será necessário adentrar cada contexto escolar, mobilizar os professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares.

Por isso, é preciso tomar um fôlego pra não morrer na praia. Não adiantar seguir os mesmos caminhos e buscar resultados diferentes. Desde a elaboração das políticas de formação, bem como a escolha de materiais e formas de organização do trabalho docente, é necessário tomar decisões coerentes com as concepções discutidas e documentadas pelos educadores da RMS. Responsabilizar os docentes pela aprendizagem dos estudantes, sem assegurar o direito ao desenvolvimento profissional, é permitir que nadem para depois morrer na praia. Passa-se, sem experienciar. Vive-se, sem se formar.

## REFERÊNCIAS

ALEGRÍA, Ugarte M.; DÍAZ, Argüero C. ¿Se escribe junto o separado?: Evolución en el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización. **Revista signos**, 50 (93), 3- 25, 2017.

BAHIA, Secretaria da Educação (SEC). **Proposta Didática para Alfabetizar Letrando**, 2011.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BERTUCCI, Patrícia Morales. **Intervenção Urbana, São Paulo (1978-1982): O Espaço da Cidade e os Coletivos de Arte Independente Viajou sem Passaporte e 3Nós3**. 2015. 166 f. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)** Caderno de apresentação, 2012.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

CASTEDO, Mirta. **La Alfabetización Inicial en la Perspectiva Constructivista Psicogenética**, Revista 737, 2021.

CASTEDO, M (2019). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. EN: C. Bazerman et al. (Eds.). Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras. Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Jveriana. pp. 47-70. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1071/pm.1071.pdf>

CASTEDO, M. L. **Processos de revisão de textos em situação de intercambio entre pares** (Doctoral dissertation. Centro de Investigacion y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. 2003.

DÁVILA, Arizbeth S. **El procesador de palabras como herramienta para la edición de textos**. Estudio sobre al formato gráfico de la obra teatral con niños de 8 y 10 anos. Tesis de maestria. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras 2014.

DESLANDES, S. F. A Construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. (Org.) Pesquisa Social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80p. p.31-50.

DÍAZ, Célia A. Las variaciones gráficas y la adquisición del conocimiento ortográfico en: **Textos**. Didáctica de la Lengua y la Literatura 28, VII pp. 89-99, 2001.

ESPARZA, Amira Davalos. **La influencia de los marcadores textuales de modalidad en la evolución de los usos y explicaciones de la puntuación en niños de primaria**. INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL, 2016.

FERREIRO, Emilia; ZEN, Giovana Cristina. **Desenvolvimento da Escrita em Crianças Brasileiras**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10975.

FERREIRO, Emília. **O Ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever**. 4ª Edição. São Paulo. Cortez, 2012.

FERREIRO, E.; SIRO, A. I. **Narrar por escrito desde un personaje**: acercamiento de los niños a lo literario. Fondo de Cultura Económica de Argentina. 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FERREIRO, Emilia; GÓMEZ-PALACIO, Margarita. Análisis de las Perturbaciones em el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura. (5 fascículos). México: Dirección General de Educación Especial, 1982.

FERREIRO, E. & Teberosky, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI Editores, 1979.

FLAMINI, Mónica Báez. **Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos**. (Doctoral dissertation, INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL). 2009

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer Pesquisas na Abordagem Histórico-Cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, 196p.

GRUNFELD, D. **La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas**. Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, 2012.

GIUSTA, Agnela da Silva. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas**. Educação em Revista. v. 1, p. 24-31, 1985.

ICEP, Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. **Situações didáticas na alfabetização inicial** / coordenação geral Ana Inoue e Cybele Amado; coordenação pedagógica Giovana Cristina Zen; parecerista Maria Claudia Molinari. 1. ed. Salvador In ICEP: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2019.

KUPERMAN, C. (2015). **La lectura en dos contextos de enseñanza** (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata).

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: Experiência e Sentido).

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

LIBÂNIO, José. **O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias**. In: FRANCO, Maria A. S.; PIMENTA, Selma G. (orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa-Formação-Pesquisa criação de saberes e heurística formacional**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**: experiências transingulares com o método em ciências da educação. Campinas: Pontes, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. CURITIBA: Editora CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MESA, Célia Maria Zamúdio. **Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos consonánticos**. *Lectura vida: Revista Latinoamericana de lectura*, 2008.

MÖLLER, María Angélica. **Evolución de las conceptualizaciones infantiles sobre la puntuación de textos. Un enfoque psicogenético**. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología. 2010

MOLINARI, Maria Claudia. **Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa**. In: *Quehacer Educativo*, Año XXV (131), p.64-71, 2015.

MOLINARI, C.; FERREIRO, E. **Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización**. *Lectura y Vida*, 4, 18-30, 2007.

MUÑOZ, S. C.; VERNON, S. A. **Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización**. *Lectura y vida*, 2008.

NÓVOA, António. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar.** Colaboração Yara Alvim, Salvador, SEC/IAT:2022.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os professores na virada do milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: Educação e Pesquisa. Vol. 25, n. 1. São Paulo: 1999, p. 11-21.

\_\_\_\_\_. **Para uma análise das instituições escolares.** In: As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor.** Lisboa: Porto Editora, 1995a.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e Oliveira. **ABC do alfabetizador** – Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

PELÁEZ, M. A. **La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales** (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).2016.

PUERTAS, R. R. **Reflexiones metalingüísticas de niños de primaria sobre algunos morfemas derivativos del español** (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata), 2018.

QUEROL, Marco A. P.; JACKSON FILHO, José M.; CASSANDRE, Marcio P. **Change Laboratory:** uma proposta metodológica para pesquisa e desenvolvimento da aprendizagem organizacional. Administração: Ensino e Pesquisa, v. 12, n. 4, p. 609-640, 2011.

ROCHA, Marisa L.; AGUIAR, Kátia F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises.** Psicologia Ciência e Profissão, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação SMED. **Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação SMED. **Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa, 3º ano. Projeto Pedagógico Nossa Rede.** Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação SMED. **Diário de Classe, Ciclo de Aprendizagem I,** 2013).

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Coordenador Pedagógico: caminho, desafios e aprendizagens para a prática educativa** – Avante, Educação e Mobilização Social, 2012.

SALVADOR, Conselho Municipal de Educação. CME 004 Estabelece normas para regulamentação do Ciclo de Estudos Básicos – CEB no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

SCARPA, Regina Lúcia Poppa. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes regiões vulneráveis**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, (USP). São Paulo, 2014.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Maga. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SZYMANSKI, Heloisa.; CURY, Vera Engler. **A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica**. Estudos de Psicologia, v. 9, n. 2, p.355-364, mai./ago. 2004.

TRINDADE, Isabel; TEIXEIRA, José A. C. **Intervenção psicológica em centros de saúde: o psicólogo nos cuidados de saúde primários**. Análise Psicológica, n. 2, v. 16, p.217-229, 1998.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo : Atlas, 1987.

VERNON, S. ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. A. Pellicer y S. Vernon (coords.), Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula, México, SM, 2004.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLACE, Y. **Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes** (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). 2012.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZEN, Giovana Cristina; D'ÁVILA, Cristina. **As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras**. *Laplage em Revista*, v. 4, n. especial, p. 122-134, 2018.

ZUCCALÁ, G., & SANDBANK, A. **Producir textos en los inicios de la alfabetización: el impacto de diferentes enfoques pedagógicos en la expresión evaluativa**. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 54-73, 2018.