



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

ALANA SILVA MOREIRA LOPES

**ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SEUS SENTIDOS:
OLHAR DAS PROFESSORAS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP**

Presidente Prudente/SP

2020

ALANA SILVA MOREIRA

**ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SEUS SENTIDOS:
OLHAR DAS PROFESSORAS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP**

Relatório de defesa de Mestrado
apresentado ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade
de Ciências e Tecnologia, da
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho FCT/Unesp –
Presidente Prudente/SP, como
exigência parcial para a obtenção do
título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vanda Moreira
Machado Lima

Presidente Prudente/SP

2020

L864a	Lopes, Alana Silva Moreira Alfabetização, Letramento e Seus Sentidos : Olhar das Professoras de Uma Escola Pública Municipal de Presidente Prudente/SP / Alana Silva Moreira Lopes. -- Presidente Prudente, 2021 142 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Vanda Moreira Machado Lima 1. Alfabetização. 2. Anos Iniciais. 3. Professor Alfabetizador. 4. Atuação Docente. 5. Letramento. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Alfabetização, letramento e seus sentidos: olhar das professoras de uma escola pública municipal de Presidente Prudente

AUTORA: ALANA SILVA MOREIRA

ORIENTADORA: VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. MARCIA REGINA DO NASCIMENTO SAMBUGARI (Participação Virtual)
Campus do Pantanal / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof(a). Dr(a). ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Presidente Prudente, 16 de dezembro de 2020

A Deus, que me guiou em todos os caminhos,
nunca me abandonou, iluminou meus passos e
segurou minha mão quando eu mais precisei.
À minha mãe, o maior exemplo de professora,
de mulher e de guerreira que eu conheço.
A todas as pessoas pretas, pobres e que são
filhas da escola pública, assim como eu.
Somos parte da resistência e da mudança.
A todos os companheiros de luta em prol de
uma escola pública, gratuita, de qualidade e
igualitária.
A todos os educandos, que são minha maior
inspiração para a profissão docente.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer a Deus, por tudo o que Ele fez pela minha vida. Me deu calma, tranquilidade, sabedoria em meio a momentos de tormenta.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer ao maior exemplo que tenho em minha vida, minha mãe, Mazé, que desde os 21 anos de idade criou e educou seus filhos, cursou o magistério, tornou-se educadora. E que aos 43 anos decidiu voltar a estudar, passou no vestibular da Unesp, cursou Pedagogia PARFOR, lutou, estudou e batalhou; passou em um concurso para professora e agora ocupa o cargo de orientadora pedagógica. Mãe, essa dissertação é para você! Obrigada por todo o ensinamento, por me mostrar que é possível crescer na vida e buscar seus sonhos, e que apesar do estudo nunca devemos abandonar a família.

Agradeço igualmente ao meu pai, Manuel, que com 79 anos é o maior apoio que uma família poderia ter. Deixou de trabalhar para assumir o controle da casa, cuidando dos afazeres e das demandas domésticas. Você é um exemplo de homem na sociedade machista em que vivemos e que precisamos superar. Tenho orgulho de você.

Não poderia de deixar de agradecer ao meu marido, Mateus, que desde meus 15 anos me acompanha, me apoia, me orienta e me guia. Você é a luz da minha vida. Obrigada por me incentivar, por me ajudar a estudar e por me dar tranquilidade.

Sou grata pelos maiores tesouros da minha vida, minha irmã Sara e meu irmão Léo. Sem eles eu não conseguiria ter chegado onde cheguei. Vocês foram meu apoio, meu incentivo. Essa dissertação é graças a vocês. Obrigada por me ajudarem tanto.

Agradeço aos meus avós, Aureliana e Gonçalo, por me mostrarem que a humildade e o trabalho são as maiores virtudes da vida.

Agradeço aos meus amigos Mariane, Felipe e Beatriz, que me auxiliaram nos momentos de maior nervosismo, me ajudando a manter no foco. Vocês são preciosos e únicos.

Sou grata à professora Vanda Moreira Machado Lima, que desde o segundo ano de Pedagogia me acolheu como sua orientanda, que ajudou a menina que veio da escola pública noturna a crescer na universidade, a publicar capítulos de livros e artigos, sonhos tão distantes da realidade em que eu vivia. Obrigada por me proporcionar a oportunidade de participar de congressos, de comissões, de organizações e de grupos de pesquisa. Tudo o que sou atualmente é graças ao seu apoio. Obrigada pela paciência, pelo carinho nas correções e pela sinceridade.

Agradeço às professoras da banca, Elianeth Dias Kanthack Hernandez e Márcia Regina do Nascimento Sambugari, que com tanta delicadeza e criticidade realizaram apontamentos e sugestões para a melhoria dessa dissertação.

Dedico esse trabalho também à professora Onaide Correia Mendonça Shwartz, que no meu primeiro ano de Pedagogia me apresentou o mundo da alfabetização por meio do projeto PIBID.

Agradeço aos professores da Pós-graduação, especialmente Silvio Nunes Militão, Yoshie Ussami Ferrare Leire, Leny Rodrigues e Alberto Gomes Albuquerque, que possibilitaram a ampliação do meu aporte teórico, metodológico e crítico.

Agradeço à minha querida professora de História do Ensino Médio, Adriana Brancatti, por me dar orientação, por não me deixar desviar do caminho dos estudos, por me ensinar a observar a História sob uma ótica política e crítica.

Agradeço à Professora Vanice Gasparin, que me deu aula na 4ª série do Ensino Fundamental, que se tornou atualmente minha amiga de profissão, que foi e é um dos maiores exemplos docentes em minha vida.

Agradeço às minhas amigas de profissão, que tanto me auxiliaram a crescer enquanto professora no meu primeiro ano de profissão, em 2019, que mesmo nos gestos pequenos me orientaram e me guiaram, obrigada Andréia Coutto, Andréia Wizzel, Eliara e Cristina.

Agradeço às minhas amigas do 1º ano do Ensino Fundamental, que trabalharam comigo durante 2020, Luana e Jéssica, sem o apoio de vocês durante esse ano o caminho teria sido muito mais árduo.

Por fim, agradeço aos participantes da escola parceira, à equipe gestora, aos colegas de profissão, aos profissionais da educação e aos educandos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

RESUMO

A presente dissertação intitulada “**Alfabetização, letramento e seus sentidos**: olhar das professoras de uma escola pública municipal de Presidente Prudente/SP”, está vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciência e Tecnologia, *Campus* de Presidente Prudente/SP. Essa pesquisa tem como problema de pesquisa: “Qual a visão do professor alfabetizador sobre sua atuação em uma escola pública municipal de Presidente Prudente? Estabeleceu-se como objetivo geral analisar a visão do professor alfabetizador sobre sua atuação em uma escola pública municipal periférica. Como objetivos específicos, propusemos: refletir sobre o conceito de alfabetização e de letramento nas pesquisas acadêmicas; identificar nos documentos educacionais oficiais vigentes o conceito de alfabetização e de letramento; compreender do conceito de alfabetização e de letramento dos professores sujeitos da pesquisa; verificar as concepções teóricas e metodológicas que embasam a atuação dos professores participantes da pesquisa. Para atingir os objetivos propostos, esta pesquisa tem um cunho qualitativo, em que foram utilizados revisão bibliográfica, questionário, entrevista semiestruturada, estudo de documentos como elementos para a coleta de dados. A análise dos dados foi realizada à luz dos autores que subsidiaram teoricamente a metodologia, como Duarte (2002) Ollaik e Ziller (2013) e Godoy (1995). Verificamos que as professoras compreendem a alfabetização, em seu sentido teórico e metodológico, voltado ao ensino das sílabas, e entendem o letramento como essencial para a formação do educando enquanto sujeito que atuará em uma sociedade. Todavia, salientamos que por conta das cobranças da escola ou dos órgãos externos focam sua prática para se obter resultados em avaliações de larga escala. A alfabetização e o letramento são a base para as demais disciplinas, na concepção das docentes. As participantes compreendem que o significado de ser professor atualmente requer esperança e força de vontade. Foi ressaltado também que o professor deve ser neutro em sua prática, contradizendo com os ideais de formação política do professor e do educando que defendemos. A alfabetização é a base da formação do cidadão, crítico, reflexivo e consciente.

Palavras-chave: Alfabetização; Anos Iniciais; Professor Alfabetizador; Atuação Docente. Letramento.

ABSTRACT

The present dissertation entitled **“Literacy, handwriting and its senses: the view of municipal public school teachers in Presidente Prudente / SP”**, is linked to the Postgraduate Program in Education of the Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho” - Science and Technology College, Campus of Presidente Prudente / SP. This research has as: “What is the vision of a literacy educator about his own performance in a municipal public school in Presidente Prudente? It was established as a general objective to analyze the vision of the literacy teacher about his performance in a peripheral municipal public school. As specific objectives, we proposed: to reflect on the concept of literacy and handwriting in academic research; identify in the current official educational documents the concept of literacy and handwriting; understand the concept of literacy and handwriting of teachers who are subject to the research; to verify the theoretical and methodological concepts that support the performance of the teachers participating in the research. To achieve the proposed objectives, this research has a qualitative nature, in which bibliographic review, questionnaire, semi-structured interview, study of documents as elements for data collection were used. Data analysis was carried out in the light of the authors who theoretically supported the methodology, such as Duarte (2002) Ollaik and Ziller (2013) and Godoy (1995). We found that teachers understand literacy, in its theoretical and methodological sense, focused on the teaching of syllables, and understand literacy as essential for the formation of the student as a subject who will work in a society. However, we emphasize that due to the demands of the school or external agencies, they focus their practice to obtain results in large-scale evaluations. Literacy and literacy are the basis for other disciplines, in the conception of teachers. The participants understand that the main part of being a teacher today requires hope and willpower. It was also highlight that the teacher must be neutral in his practice, contradicting the ideals of political education of the teacher and the student that we defend. Literacy is the basis for the formation of the citizen, critical, reflective and conscious.

Keywords: Literacy; Early Years; Literacy teacher; Teaching Performance. Literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PIBIC – Programa de Iniciação Científica
PIBID – Programa de Iniciação à Docência
PME – Plano Municipal de Educação
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
SEDUC – Secretaria de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instituições de Ensino Superior selecionadas.....	15
Quadro 2 – Resultado da busca por descritores.....	16
Quadro 3 – Trabalhos selecionados.....	17

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. PERCURSO METODOLÓGICO	26
1.1 Conceitos-chave da pesquisa	26
1.1.1 Pesquisa qualitativa	26
1.1.2 Estudo de documentos	27
1.1.3 Questionário.....	28
1.1.4 Entrevista semiestruturada.....	30
1.1.5 Análise dos dados: questionário e entrevista.....	31
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES.	30
2.1. Breve histórico da alfabetização e do letramento.....	34
2.1.1. Alfabetização e letramento: alguns esclarecimentos	34
2.1.2 Histórico da alfabetização e do letramento no Brasil	40
2.2 Alfabetização nos documentos oficiais	53
2.2.1 LDBEN 9.394/96.....	53
2.2.2 Resolução 07/2010	54
2.2.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	55
2.2.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	57
2.3 Alfabetização em avaliações de larga escala	58
3. ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES, MUNICÍPIO PESQUISADO E ESCOLA PARCEIRA.....	65
3.1 Escola pública: local de formação de sujeitos críticos.	65
3.2 Espaços da pesquisa: município de Presidente Prudente/SP	68
3.3 Espaços da pesquisa: escola parceira.....	69
3.4 O Método Sociolinguístico na escola pesquisada.....	73
4....ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÃO SOBRE SEUS SENTIDOS.....	73
4.1 Sentidos sobre alfabetização e letramento.....	73
4.2 Ser professor alfabetizador atualmente: sentidos sobre o papel docente.....	78
4.3 Sentidos sobre a prática e os métodos de ensino	81
4.4 Sentidos atribuídos aos desafios em ser alfabetizador.....	87
4.5 Olhares sobre permanência e sobre escolha da profissão.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	93
REFERÊNCIAS.	96

APÊNDICES.	102
------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Paulo Freire).

A docência sempre esteve presente na minha vida¹. Minha família, em sua maioria, é formada por professores. Tenho a honra de ter uma mãe com uma linda história no magistério, passando pelos cargos de educadora (nomenclatura nova para o antigo cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), de professora e atualmente orientadora. Curiosamente, cursamos no mesmo ano o curso de Pedagogia, na Unesp de Presidente Prudente/SP, mas em turmas diferentes. A docência sempre me inspirava e causava paixão.

Lembro-me com muito carinho da minha professora Rosa, da primeira série do Ensino Fundamental, no ano de 2004. Ela era uma professora antiga na escola, respeitada por todos os professores e funcionários, pois alfabetizava sempre grande parte da sala. Essa professora tinha um caderno antigo, no qual estava seu planejamento, com todas as atividades coladas, por ordem de dificuldades das sílabas. Todos os dias, ela o utilizava para passar as atividades para nós.

O que me vem à memória também é que a escola, nessa época, era o lugar em que aprendíamos a ler e a escrever. Sempre, professores, pais de amigos e gestores nos falavam que estávamos nesse local para aprender. As lembranças que tenho dos anos de alfabetização são essas, as mesmas falas. A professora estava ali para ensinar a ler, e escrever, e nós, crianças, para estudar.

Ao chegar à universidade, logo no meu primeiro ano de licenciatura em Pedagogia, consegui participar do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), na área da Alfabetização. Nesse período, o programa era orientado pela Professora Doutora Onaide Correia Mendonça Schwartz, que também é autora do Método Sociolinguístico de Alfabetização². Fui designada a ir para uma escola periférica do município, afastada há sete quilômetros do centro da cidade, muito distante de shoppings, de universidades, de museus, de centros culturais etc.

Comecei a atuar com uma turma de alunos que variava de sete a onze anos de

¹ Nesse momento do texto utilizou-se a 1ª pessoa por se caracterizar por um relato pessoal.

² Explicaremos o método Sociolinguístico no item 3.4 “O Método Sociolinguístico na escola pesquisada”.

idade, ou seja, crianças do 1º ao 5º ano, que não sabiam ainda ler e nem escrever. Por meio do Método Sociolinguístico, deveria auxiliá-los nesse processo, como uma aula de reforço.

Eu estava animada para começar no projeto PIBID, todavia, ao chegar à escola, fui impactada com a realidade: as salas de aula lotadas de alunos; poucos recursos materiais e financeiros; não havia locais disponíveis para que pudéssemos desenvolver o projeto. Ao iniciar esse processo, mais um desafio veio à tona, pois nos primeiros diálogos com as crianças enfrentamos muita resistência. Sempre que abordávamos um assunto, elas nos falavam sobre a insignificância da escola, sobre sua condição de vida, que só estavam ali para que o Conselho Tutelar não as levassem embora de casa, sobre as diversas famílias que tinham, com pais e mães presos, sobre a falta de perspectiva de vida. Muitos deles não sabiam o que era assistir a um filme no cinema, ir a uma apresentação cultural, ou o que era uma universidade. Para eles, a vida que conheciam estava ali no bairro, e isso bastava.

Após muito esforço conseguimos superar alguns desafios, como a organização dos materiais para utilizarmos, por exemplo: cadernos, giz, lápis, entre outros. Nos acomodaram na sala de informática da escola e lá começamos o projeto. Foi a partir desse momento que comecei a perceber o quão importante é o papel do professor alfabetizador, principalmente no sentido de ampliar o conhecimento desses educandos e de sua visão de mundo por meio do processo de alfabetização.

No 2º e no 3º anos do curso de Pedagogia, continuei a frequentar salas de alfabetização, só que dessa vez por meio do programa Núcleo de Ensino, sob orientação da professora Doutora Vanda Moreira Machado Lima. Nesse programa, acompanhei professoras de 1º ano do Ensino Fundamental, realizando observações semanais em suas aulas. Durante esse período, também desenvolvi meu projeto de Iniciação Científica, que contou com a entrevista de cinco professoras e tinha como objetivo investigar a complexidade da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio dos resultados obtidos nessa experiência, constatei que a complexidade em torno da docência, segundo as professoras, envolvia a falta de condições de trabalho e a quantidade excessiva de alunos por sala. Seu papel, de acordo com elas, era o de alfabetizar as crianças, ensinar a ler e a escrever, as outras disciplinas, como História, Geografia e Ciências, tinham o foco reduzido. Tal atitude ocorria tanto por conta da cobrança das avaliações externas como pela carga-horária das aulas de tais disciplinas como também pela importância dada a essas matérias pelas docentes entrevistadas.

Já no ano de 2019, ingressei como professora na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental. Pensei que essa seria uma possibilidade de articular pesquisa acadêmica com a atuação profissiona. Nessa experiência, percebi que, para a maioria das professoras que conheci, as séries de alfabetização envolvem apenas o ensino da leitura e da escrita; ideias e discussões políticas e sociais não deveriam existir nessas salas de aula. Também me deparei com a realidade de ser professora alfabetizadora em uma escola pública municipal. Tornei-me responsável pela sala e me vi diante de novos desafios, que envolviam as exigências por tornar os alunos alfabetizados e produtores de textos, além das cobranças das avaliações externas da Secretaria Municipal de Educação.

Por meio das leituras realizadas durante a graduação e, principalmente, agora no mestrado, pude tomar consciência do real papel político da escola e da alfabetização. Todavia, percebo que muitos colegas professores não têm essa dimensão, talvez por não terem experiências que abordassem tal reflexão, de que a escola é cercada por interesses políticos e sociais, e que o professor tem uma função extremamente importante na sociedade; que a escola interfere na formação democrática do educando; que por meio da alfabetização o aluno pode começar o processo de interpretação crítica de fatos, de textos e de seu contexto social.

Estas experiências me instigaram a investigar, a partir da seguinte questão de pesquisa: qual é o papel da alfabetização, do letramento e das professoras alfabetizadoras, sob a ótica dessas profissionais? Dessa forma, para determinar o problema, seu objetivo central, seus objetivos específicos e sua metodologia, desenvolvemos uma revisão bibliográfica com os descritores que envolvem o universo da pesquisa.

Sendo assim, iniciamos este trabalho entrando na plataforma “Sucupira”, e selecionamos as instituições que continham cursos de pós-graduação em Educação, com avaliações com conceito de cinco a sete na CAPES. Esse levantamento foi realizado durante o ano de 2018. Tais conceitos foram elencados como forma de delimitarmos o tema, tão somente por esse motivo. Reiteramos que o recorte foi realizado apenas pelo fato da temática ser alvo de diversas pesquisas em âmbito acadêmico.

Entramos na aba “cursos avaliados e reconhecidos”, depois clicamos em avaliação por “nota”, selecionamos os cursos avaliados com nota cinco, seis e sete e elencamos os cursos de pós-graduação em Educação. A seguir, no Quadro 01 seguem os cursos encontrados, separados por suas respectivas notas de avaliação

Quadro 1: Instituições de Ensino Superior selecionadas

CONCEITO 05 CAPES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (FUPF)
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS)
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (UNIVALI)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)
CONCEITO 06 CAPES
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO)
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS)
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)
CONCEITO 07 CAPES
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)

Fonte: LOPES, Alana Silva Moreira (2018) (Elaborado com base nos dados da Plataforma Sucupira)

Após essa seleção, pesquisamos no *site* de cada universidade, a fim de encontrarmos em seus bancos de dados com teses e dissertações, que havia os termos elencados para a busca. Desde o início, sabíamos que nosso interesse de pesquisa envolvia o professor alfabetizador e o processo de alfabetização. Sendo assim, buscamos os seguintes descritores:

1. Alfabetização;
2. Professor alfabetizador;
3. Papel do professor alfabetizador.

No início da pesquisa, não utilizamos o descritor “letramento”, pois estávamos voltados somente à alfabetização. Após as leituras e o aprofundamento teórico, percebemos que o letramento também se constituiria como essencial neste trabalho.

Trabalhar com a pesquisa bibliográfica, como fizemos, significa “[...] realizar um movimento incansável na apreensão dos objetos, de observância das etapas de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 37).

A coleta de dados, com base em Lima e Mioto (2007), requer adoção de critérios que delimitem o universo de estudo, orientando a seleção do material. Para tanto, foi necessário estabelecer alguns parâmetros para a busca, por exemplo, parâmetros linguísticos, as principais fontes de busca e os parâmetros cronológicos. Nesse sentido, nosso parâmetro linguístico delimitou-se à língua Portuguesa, e as principais fontes foram baseadas em teses, em dissertações, em artigos, em livros, no período de 2008 a 2018.

Seguindo as orientações de Lima e Mioto (2007) iniciamos nosso trabalho com a “leitura de reconhecimento”, que ocorreu por meio da leitura dos títulos das obras. Em um segundo momento, buscamos as palavras-chave desses trabalhos, verificando se envolviam nossos descritores. Por fim, lemos o resumo, para selecionarmos as produções que mais se identificavam com o interesse de nossa pesquisa, como já dito, alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o professor alfabetizador.

A seguir, detalhamos o resultado obtido por meio da busca dos termos elencados nos bancos de dados das bibliotecas das instituições já citadas.

Quadro 2: Resultado da busca por descritores

Instituição	Resultados de trabalhos encontrados por meio da busca dos descritores, digitados entre aspas			Total de trabalhos selecionados por instituição
	“Alfabetização”	“Professor alfabetizador”	“Papel do professor alfabetizador”	
Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF)	16	0	0	0
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	17	6	0	0
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás)	83	0	0	0

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	156	28	1	6
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)	31	5	0	1
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	2	0	0	0
Universidade de Brasília (UNB)	151	33	3	0
Universidade de São Paulo (USP)	222	2	0	1
Universidade do Estado De Santa Catarina (UDESC)	36	2	1	0
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	195	27	4	0
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	5	0	0	0
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RIO)	104	7	0	2
Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" (UNESP)	84	5	0	0
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	89	2	0	0
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	324	36	0	0
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	4	301	0	0
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	181	8	0	0
Universidade Do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	28	1	0	0
Universidade Federal De Minas Gerais (UFMG)	146	20	0	0
Total	1874	483	8	11

Fonte: LOPES, Alana Silva Moreira (2018) (Elaborado com base nos dados da plataforma Sucupira)

Ressaltamos que nesse primeiro momento realizamos uma escolha dos trabalhos pelos seus títulos. Diversos foram descartados, pois não abordavam exatamente o nosso objeto de pesquisa; muitos tratavam da Educação de Jovens e Adultos (EJA), outros, tratavam da alfabetização matemática ou abordavam apenas o viés da psicologia.

A seguir, apresentamos o quadro com informações gerais sobre os textos selecionados:

Quadro 3 – Trabalhos selecionados

Trabalho selecionado	Mestrado ou Doutorado	Ano de Defesa	Instituição	Autor
Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI	Mestrado	2018	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo (PUC/SP)	TELES, Damares Araujo
Escola de nove anos: análise do processo de alfabetização no ciclo inicial (1º e 2º anos)	Doutorado	2013	Pontifícia Universidade Católica De São	SILVA, Silvia de Toledo

			Paulo (PUC/SP)	
Conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino na alfabetização escola	Doutorado	2008	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo (PUC/SP)	OLIVEIRA, Tamara Fresia Mantovani de
O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil	Mestrado	2008	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo (PUC/SP)	NETA, Orgides Maria da Silva
O professor alfabetizador em formação: saberes necessários ao exercício da sua profissão	Mestrado	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	FONSECA, Luciana Franceschini
Contribuições das diferentes propostas de alfabetização para a ação pedagógica na escola pública	Mestrado	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	LIMA, Vanessa Bispo
Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras	Doutorado	2017	Pontifícia Universidade Católica Do Paraná (PUC/PR)	HOCA, Liliamar
O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo: entre objetos ensinados e dispositivos didáticos	Mestrado	2013	Universidade de São Paulo (USP)	BOMFIM, Valdiana do
Professora Alfabetizadora: Saberes Docentes nos Anos Iniciais	Mestrado	2014	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	VALLE, Rosane de Camillis Dalla
Ensino Fundamental de Nove Anos e Possíveis Implicações no Processo De Alfabetização: Um Estudo de Caso	Mestrado	2012	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	BRANDÃO, Melissa de Oliveira Machado

Fonte: LOPES, Alana Silva Moreira (2018) (Elaborado com base nos dados da plataforma Sucupira)

Analisando os trabalhos do Quadro 3, consideramos que há desafios citados que devem ser ressaltados. Brandão (2012) constatou que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vem ocorrendo de forma inadequada, trazendo prejuízo tanto para os professores quanto para os alunos. A excessiva cobrança pela alfabetização faz com que o professor alfabetizador muitas vezes deixe a brincadeira e o lúdico de lado, o que não beneficia a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Silva (2013) aponta que se cobra dos professores que conteúdos sejam vencidos nos prazos estabelecidos, com vista às avaliações externas e internas, gerando ansiedade e insegurança nos professores alfabetizadores.

Silva (2013) constatou a necessidade de ampliar a quantidade de horas de trabalho coletivo pedagógico, em favor da formação a serviço dos docentes. Ela destaca

também que na rede municipal estudada não houve cursos de aperfeiçoamento para que os professores trabalhassem em ciclos; também foi identificada falta de formação específica sobre avaliação; grande rotatividade anual de docentes; falta de concursos públicos e de plano de carreira para os professores.

Lima (2015), por meio dos resultados de suas entrevistas, verificou que as teorias advindas das universidades, assim como dos cursos de formação continuada, não condizem com a realidade escolar, principalmente aquelas desenvolvidas por profissionais que nunca adentraram a escola pública e não têm a menor ideia do que se passa por lá. A pesquisadora apontou também que a sociedade exige cada vez mais que o professor desenvolva uma prática pedagógica com resultados satisfatórios. Para ela, na prática docente alfabetizadora, essa cobrança se torna ainda maior, pois por diversas vezes esse professor é visto como o “solucionador”, e toda responsabilidade é direcionada a ele, pelo sucesso ou pelo fracasso, no processo de alfabetização dos alunos.

Como desafios, Teles (2018) ressalta que não são levadas em consideração as fragilidades presentes no sistema educacional, no que diz respeito às políticas públicas que visem soluções para os diversos problemas existentes na educação, como condições de trabalho dignas que ofereçam pelo menos o essencial; recursos didáticos, dentre outros.

Já Silva Neta (2008) destaca como desafio a legislação, que está muito defasada em relação às pesquisas sobre alfabetização e sobre o trabalho de professores alfabetizadores, bem como suas proposições e suas recomendações a esse respeito são quase ausentes e, quando aparecem, são genéricas e inespecíficas. Chega-se à conclusão de que há uma supervalorização da prática e do treinamento de competências, em detrimento da formação teórica dos futuros alfabetizadores, com uma concepção reducionista de formação, segundo a qual a educação é uma tarefa simples, exigindo somente treinamento didático.

Outro aspecto em comum que encontramos em alguns trabalhos é a vertente sobre a prática alfabetizadora e suas características. Valle (2014) aponta que o processo de alfabetização e de se tornar uma professora alfabetizadora são elementos complexos e demandam o conhecimento de estudos específicos da área. Os saberes docentes presentes na atuação dos professores alfabetizadores abrangem formação acadêmica, troca com os pares e aprendizagem constante sobre o trabalho docente. Sobre as características deste profissional, destacou-se que o professor alfabetizador tem

características muito próprias, pois deve utilizar seus saberes para conduzir a criança à aquisição do sistema alfabético e necessita buscar constante formação, compreendendo que os conceitos estão em reformulação a todo o momento.

Fonseca (2011) conclui que a prática alfabetizadora envolve estreita relação entre saberes de naturezas distintas, provenientes das dimensões pessoal e escolar, da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial do professor, de quem são partes constitutivas e, como tal, integradas e mutuamente complementares.

Já para Alves (2013), a prática alfabetizadora é norteadada por alguns aspectos: 1) a multiplicidade de objetos ensinados, condicionada pela necessidade de implementar diversos dispositivos didáticos; 2) a flexibilidade da gestão em sala de aula, como dispositivo central que possibilita mudanças espaciais e temporais no agrupamento de alunos.

Outro item abordado nas pesquisas que merece destaque é em relação aos métodos de alfabetização. Lima (2015) ressalta que se difundiu a ideia de que determinado método poderia ser o solucionador de todas as mazelas do processo de alfabetização, todavia, os índices de analfabetismo ainda estão gigantescos. A pesquisa ainda apontou que as professoras alfabetizadoras não têm concepções claras sobre teorias e sobre métodos de alfabetização, pois mesmo ao assumir determinado método ou teoria em sua prática, se valem de diferentes propostas de alfabetização. Percebeu-se a necessidade de uma formação continuada dentro do âmbito escolar em que a escola seja o *locus* da ação pedagógica e o professor seja reconhecido como sujeito que também aprende.

Oliveira (2008), em sua pesquisa, que contou com um questionário respondido por 11 professoras de 1.º ano do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de São Paulo/SP, constatou que a hegemonia do construtivismo pelas políticas educacionais contribui para reproduzir a lógica que rege a organização do trabalho em educação, sem consultar a opinião das professoras alfabetizadoras.

Consideramos, portanto, que há diversos desafios que permeiam a prática alfabetizadora, como a dicotomia entre oferecer espaços e tempo para brincar e a cobrança em alfabetizar os alunos o mais rápido possível, a falta de cursos de formação para a especificidade da alfabetização, a falta de articulação entre a universidade e a sala de aula, a legislação para a alfabetização defasada, o domínio e o conhecimento dos métodos e das teorias de ensino e a implementação de determinadas teorias sem consulta prévia aos docentes.

Concluímos, após a leitura dos trabalhos selecionados, que todos optaram por realizar as pesquisas seguindo a abordagem qualitativa. Como instrumento para a coleta de dados, sete trabalhos realizaram entrevistas semiestruturadas, cinco utilizaram observação, uma pesquisa utilizou o questionário e duas usaram a análise documental. Vale ressaltar que em alguns estudos os autores optaram por utilizar mais de um instrumento para a coleta de dados. Destacamos também que recorreremos, ao longo deste estudo, as vozes dos autores mencionados como aporte teórico. Há autores que constam em todos esses trabalhos, como Magda Soares (2001), Maria do Rosário Longo Mortatti (2006, 2007, 2018), Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e Luiz Carlos Cagliari (2009).

Observamos que todos os trabalhos selecionados enfatizam o professor de 1º ano, sendo ele o sujeito alvo nas pesquisas analisadas. Assim, nosso trabalho apresenta o primeiro diferencial ao propor uma investigação com os professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º), por se constituírem como parte fundamental do ciclo de alfabetização.

Optamos por estudar o processo de alfabetização dos três anos mencionados, visto que há documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove Anos, Resolução CNE nº 7/2010 (BRASIL, 2010), em que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão. Temos conhecimento de que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) estabelece a alfabetização até o 2º ano, mas permanecemos com nosso posicionamento.

O Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) estabelece na meta cinco a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental, assim como o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012), que vai ao encontro da meta citada, entendemos que é preciso alfabetizar as crianças até os oito anos de idade. Nesse sentido, Silva (2013) nos ajuda a subsidiar a proposta de pesquisar também o 3º ano do Ensino Fundamental, pois, conforme os resultados de seu estudo, o período de dois anos é insuficiente para garantir ao educando a autonomia quanto ao processo de escrita alfabética.

Conforme a busca por descritores, a alfabetização é um tema muito estudado em nosso país, seja sob a ótica do Ensino Fundamental de nove anos, da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou pela ótica da psicologia. Todavia, nossa pesquisa também apresenta como diferencial ser desenvolvida no município de

Presidente Prudente/SP, enfatizando os professores que lecionam nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dessas considerações, nosso problema de pesquisa foi: Qual a visão do professor alfabetizador sobre sua atuação em uma escola pública municipal?

O objetivo central desta dissertação foi investigar o papel da alfabetização, do letramento e das professoras alfabetizadoras, sob a ótica dessas profissionais. Como objetivos específicos, propusemos:

- Refletir sobre o conceito de alfabetização e de letramento nas pesquisas acadêmicas;
- Identificar nos documentos educacionais oficiais vigentes o conceito de alfabetização e de letramento;
- Compreender o conceito de alfabetização e de letramento dos professores sujeitos da pesquisa;
- Verificar as concepções teóricas e metodológicas que embasam a atuação dos professores participantes da pesquisa.

Para atingir os objetivos do estudo proposto, utilizamos a pesquisa qualitativa e lançamos mão do questionário, da entrevista semiestruturada e do estudo de documentos como procedimentos metodológicos. A análise foi realizada à luz dos autores que subsidiaram teoricamente nossa metodologia. Assim, o relatório final desta dissertação foi organizado em cinco partes, as quais detalharemos a seguir.

Nesta introdução apresentamos o problema de pesquisa, a justificativa do estudo, o levantamento bibliográfico, além dos objetivos desta investigação.

A metodologia é abordada na seção um, com os conceitos sobre pesquisa qualitativa, sobre pesquisa bibliográfica, sobre análise de documentos, sobre questionário, sobre entrevista semiestruturada e sobre análise dos dados.

A segunda seção tem como tema central a alfabetização e o letramento. Realizamos uma revisão sobre seu histórico, em especial no Brasil e nos documentos oficiais. Além do mais, apresentamos dados de avaliações externas em nosso país, envolvendo índice de analfabetos, com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA),

A seção três relata e analisa os dados relacionados ao universo da entrevista, o município onde a escola pesquisada se localiza, o histórico dessa instituição e outras informações pertinentes sobre o assunto.

Na seção quatro, focamos nosso olhar e nossa análise para o professor alfabetizador na escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos dados do questionário e da entrevista semiestruturada.

Por fim, apresentamos as considerações finais de nossa pesquisa.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciamos esta seção com o objetivo de apresentar o caminho metodológico que percorremos nesta pesquisa. Abordamos os procedimentos escolhidos para a coleta e para a análise de dados. Nesta direção, compreendemos que

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendido por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p. 140).

Consideramos oportuno abordar primeiramente a pesquisa qualitativa, seus conceitos, suas possibilidades e suas fragilidades, visto que optamos por utilizar tal metodologia em nosso trabalho.

1.1 Conceitos-chave da pesquisa

Neste item, abordamos os conceitos-chave que fundamentaram o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, enfatizando os instrumentos utilizados na coleta e na forma de análise dos dados.

1.1.1 Pesquisa qualitativa

Chizzotti (2003) aponta que a pesquisa qualitativa recobre, atualmente, um campo transdisciplinar, envolvendo as Ciências Humanas e Sociais. Ainda conforme a autora, o termo qualitativo implica uma partilha densa com fatos, locais e pessoas que compõem o universo da pesquisa e, para extrair informações e significados de tais sujeitos, é necessária a realização de uma observação e de análises sensíveis, a fim de compreender os significados ocultos de seu objeto de pesquisa.

Em pesquisas qualitativas, o objetivo não é generalizar, mas sim descrever, analisar e compreender. “Em vez de explicar, busca-se descrever. Em vez de prever, busca-se compreender. Em vez de generalizar, busca-se a possibilidade de extrapolação para situações com contextos similares” (OLLAIK; ZILLER, 2012, p. 232).

Ollaik e Ziller (2012) apontam que em pesquisas qualitativas há maior

relevância na validade interna, visto que a generalização não é o objetivo desse tipo de pesquisa. A posição teórica e as expectativas do pesquisador estão explícitas? As regras no procedimento metodológico e analítico estão claras? Os dados foram coletados em todos os contextos, pessoas e tempos? Os resultados são condizentes com as expectativas teóricas? Entre outros.

Por fim, Ollaik e Ziller (2012) reiteram que se pode verificar a qualidade de uma pesquisa qualitativa por sua transparência, coerência e comunicabilidade. Por transparência, espera-se que qualquer leitor ao ter contato com o material seja capaz de identificar os processos que foram utilizados na coleta e na análise dos dados. Por coerência, compreende-se a ligação entre o embasamento teórico e a análise desenvolvida. Por comunicabilidade, espera-se que a pesquisa faça sentido a leitores, a participantes e a pesquisadores.

Consideramos, então, que nossa pesquisa é qualitativa, pois buscamos compreender a fundo a escrita (questionário) e a fala (entrevista) dos professores, sujeitos da pesquisa, sobre suas concepções, seus sentimentos, suas ansiedades, suas frustrações e seus anseios. Buscamos promover momentos de diálogo, de reflexão e de questionamentos junto aos participantes, com o intuito de contribuir com a discussão da temática e, se possível, também, de algum modo, com a melhora no trabalho docente com a alfabetização na escola pesquisada.

Não pretendemos generalizar a alfabetização como um todo, mas refletir sobre qual a visão do professor alfabetizador sobre sua atuação em uma escola pública municipal periférica em Presidente Prudente/SP. Queremos discutir sobre o que envolve a prática alfabetizadora nesse local. Por isso, consideramos que nossa pesquisa se constitui por seu caráter qualitativo, por descrever, analisar, ter coerência, comunicabilidade, ligação entre embasamento teórico e análise de dados e, acima de tudo, fazer sentido aos leitores.

Após abordarmos a pesquisa qualitativa, percorreremos agora o caminho da coleta de dados, realizando reflexões sobre os instrumentos que utilizamos. Em seguida, apresentamos os conceitos sobre o questionário, a entrevista semiestruturada e estudo dos documentos.

1.1.2 Estudo de documentos

Tomamos como referencial teórico para a análise dos documentos Godoy

(1995), que aponta a pesquisa documental como um instrumento que pode trazer contribuições extremamente importantes no estudo de alguns temas.

Os documentos constituem uma rica fonte de dados, são oriundos de naturezas diversas e podem ser alvo de diferentes focos analíticos, além de serem reexaminados, buscando-se novas interpretações ou informações complementares. Na pesquisa documental, Godoy (1995) ressalta três aspectos que merecem atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise.

A escolha dos documentos, não pode ser fruto de um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses. Nesse sentido, destacamos que todos os documentos de nossa pesquisa são da área da educação e ligam-se diretamente ao nosso objetivo. Escolhemos documentos nacionais, que norteiam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) nº 13.005/2014, (BRASIL, 2014), a Resolução 07/2010 do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) n. 12.801/13 (BRASIL, 2012), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e os dados do município e da escola parceira.

Em relação ao acesso aos documentos, obtivemos via *online*, por meio dos *sites* oficiais. Os dados do município foram retirados do *site* da própria cidade ou obtidos por meio de ofício, enviado pela pesquisadora à Secretaria Municipal de Educação (Seduc). O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola parceira foi solicitado à equipe gestora e enviado via e-mail.

Em relação à análise, Godoy (1995) ressalta que o pesquisador deve procurar compreender as características, as estruturas ou os modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. Sendo assim, lemos os documentos na íntegra, buscando analisá-los a partir de seus objetivos e do universo da pesquisa, ressaltando partes de nosso interesse.

1.1.3 Questionário

De acordo com Gil (2008, p. 128) este instrumento pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo

por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Nogueira (2002) aponta que normalmente os questionários levantam informações sobre o posicionamento demográfico, como idade, grau de escolaridade, profissão, renda e estilo de vida, traduzido em informações sobre os aspectos de atitude, interesses e opiniões.

Os tipos de questionário podem ser: Abertos, Fechados, Indireto, Assistidos e Não assistidos (NOGUEIRA, 2002). Em nossa pesquisa, utilizamos algumas perguntas abertas, com o intuito de captar a perspectiva do respondente sobre o objeto de estudo e, também, lançamos mão de perguntas fechadas, com o objetivo de traçar o perfil dos docentes.

Compreendemos, portanto, que foi importante ter cuidado na formulação das perguntas do questionário, percebendo se foram elaboradas de forma clara, com o nível de informação adequado aos respondentes. Além disso, possibilitando uma única interpretação, seguindo o rigor metodológico e adotando comportamentos de ética e de responsabilidade com o tratamento e com a divulgação dos dados.

Aplicamos o questionário junto a 6 professoras, sendo duas do 1º ano, três de 2º e uma de 3º ano do Ensino Fundamental, atuantes na rede municipal de Presidente Prudente/SP no ano de 2020, de uma escola pública.

A escola selecionada configura-se como uma escola parceira, na qual pesquisadora e orientadora já desenvolveram projetos de Iniciação Científica e Núcleo de Ensino³. Também é a escola em que a autora da presente dissertação atua como professora do 1º ano do Ensino Fundamental. Destacamos que o convite para a participação da realização da pesquisa foi feito a 8 professoras, todavia, apenas seis aceitaram participar, sendo que as duas que recusaram atuam no 3º ano do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que o projeto recebeu a aprovação da Secretaria Municipal de Educação, passando por todo o procedimento de controle de questionário e de entrevista, assim como a autorização da direção da escola.

Por conta da situação de Pandemia causada pelo novo Coronavírus, os

³ O Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvido nos anos de 2014 a 2015, finciado pelo CNPq, recebia o nome de “A complexidade da docência nos anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Já o Projeto Núcleo de Ensino, desenvolvido nos anos de 2013 a 2014, recebia o nome de “Professor do 1º ano do Ensino Fundamental: Papel Social, Formação, Desafios e Perspectivas”.

questionários foram enviados para as professoras por meio de e-mail e por WhatsApp. Assim que respondido, elas devolveram pelo mesmo meio eletrônico.

Os questionários encontram-se no apêndice deste trabalho. Eles foram respondidos pelas professoras durante o período de março a abril de 2020.

1.1.4 Entrevista semiestruturada

A entrevista foi a segunda técnica de coleta de dados que utilizamos. Ela é fundamental, principalmente nas pesquisas realizadas em educação, pelo fato de possibilitar ao pesquisador o contato direto com o sujeito pesquisado e com o contexto ao qual se encontra. Conforme Lüdke e André (1986):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Consideramos que, ao tratarmos da realidade educacional, é necessário que haja diálogo, que o saber escutar esteja presente durante toda a pesquisa, inclusive no momento da entrevista, pois

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente (FREIRE, 1996, p. 113).

Segundo Duarte (2002, p. 141), “de um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas”.

Aprender a realizar entrevistas é algo complexo, afinal,

Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando,

adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando ao máximo gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza (DUARTE, 2002, p. 146).

Sobre a entrevista semiestruturada, Duarte (2002) afirma ser um recurso privilegiado e está no centro de vários debates de pesquisadores das ciências sociais, “[...] é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação contínua entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos” (DUARTE, 2002, p. 147).

Entrevistas são fundamentais quando se precisa mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos. Neste sentido, se forem realizadas de forma adequada permitirão ao pesquisador envolver-se e mergulhar no contexto, percebendo com mais clareza o que cada sujeito pensa sobre sua realidade, levantando informações que lhe permitam compreender as relações existentes nesse grupo (DUARTE, 2004).

As entrevistas foram realizadas com duas professoras alfabetizadoras, conforme disponibilidade das respondentes. O meio para o diálogo, levando em consideração o momento pandêmico atual, foi via *Google Meet*. Ambas foram desenvolvidas no mês de novembro de 2020 e depois de transcritas foram enviadas às docentes, para que relessem, alterassem ou complementassem o que acreditssem ser necessário. Elas se encontram nos apêndices desta dissertação.

1.1.5 Análise dos dados: questionário e entrevista

A análise dos dados exige do pesquisador um trabalho árduo de organização e de categorização, seguindo critérios estabelecidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Duarte (2002) ressalta que métodos qualitativos fornecem dados significativos, densos e difíceis de serem analisados.

Depois organização e da classificação, inicia-se a análise do material. Nesse momento, exige-se a releitura cuidadosa e repetitiva para que se pudesse cruzar informações, interpretar as respostas. Após esses passos, a produção de resultados e de explicações dependem do tipo de ponte que o pesquisador quer construir entre o

universo investigado e universos mais amplos.

É preciso que se tenha muita cautela com a interpretação e com a construção de categorias, principalmente, quando o pesquisador quer afirmar suas próprias crenças nas respostas. Assim, “precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação” (DUARTE, 2004, p. 216).

Em relação à confiabilidade das pesquisas, um fator de extrema importância é a explicitação das relações existentes entre os procedimentos adotados na coleta de material, a leitura científica, o objeto de pesquisa e os resultados obtidos dessas relações. Ressalta-se a importância em explicitar e justificar as opções metodológicas escolhidas, mediante a descrição dos procedimentos priorizados e das formas que as informações foram obtidas e sistematizadas.

Uma maneira de analisar o material é a fragmentação e a reorganização dos fragmentos.

Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação – o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa – e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado (DUARTE, 2004, p. 221).

No que se refere à interpretação das entrevistas, análises temáticas podem ser um recurso que auxilia no processo. Duarte (2004) recomenda que primeiramente o pesquisador organize os dados em três ou quatro grandes eixos relacionados e articulados aos objetivos centrais da pesquisa. Após esse passo, deve-se construir subeixos cada vez mais específicos e precisos quanto aos objetivos.

Ao longo de todo o processo de análise, o material empírico estará sendo lido/visto/interpretado à luz da literatura científica de referência para o pesquisador, que produz teoria articulada ao conjunto de produções científicas com o qual se identifica (DUARTE, 2002, p. 223).

O pesquisador deve estar atento a surpresas, pois, em muitos casos, as ideias apresentadas não irão ao encontro de seus conceitos previamente estabelecidos. Dessa forma, os eixos de análise seguiram o roteiro das perguntas, envolvendo:

- Perfil das participantes;
- Concepções sobre alfabetização e sobre letramento;
- Atuação e métodos de ensino;
- Desafios de atuação.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES

Nessa seção, refletimos sobre a alfabetização e o letramento, apresentando inicialmente uma síntese histórica sobre o assunto, em especial no Brasil. Abordamos as diferenças entre os conceitos de alfabetização e de letramento, a temática em alguns documentos oficiais e dados de avaliações externas, que se relacionam a temática deste estudo.

2.1. Breve histórico da alfabetização e do letramento

Acreditamos na alfabetização como uma ação que envolve vertentes, ações e papéis políticos e sociais. Não basta saber ler sílabas ou frases. É preciso compreender qual a posição que esse conhecimento tem no seu contexto social. Desse modo, necessita-se realizar uma alfabetização com processos que envolvam explicações sobre o como, o onde, o quando, o motivo pelo qual se aprende, encorajar o questionamento, a participação e o envolvimento.

Nesta seção, abordamos o histórico da alfabetização e do letramento no mundo, no Brasil nos documentos oficiais nacionais.

2.1.1. Alfabetização e letramento: alguns esclarecimentos

Conforme Silva (2013), a história da sistematização do ensino da língua já vem de séculos atrás. Na antiguidade, na educação grega, o termo existente era “escola do alfabeto”, lugar no qual os escribas ensinavam a leitura e a escrita aos cidadãos livres que queriam aprender.

Durante a Antiguidade, foi criado o alfabeto e o primeiro método de ensino da leitura e da escrita: a soletração, também chamado de alfabético ou de ABC. Nesse momento, a alfabetização ocorria por um processo lento e complexo. Iniciava-se pelo ensino das vinte e quatro letras do alfabeto grego e as crianças tinham de decorar seus nomes. Somente após decorados é que se apresentava-se a forma gráfica, associando-se o valor sonoro aprendido inicialmente (alfa, beta, gama etc.) à representação gráfica (escrita). O próximo passo consistia na apresentação e na decoração das famílias silábicas, iniciando pelas simples e partindo para as complexas, assim como nas

cartilhas. Nessa época quatro anos não eram o suficiente para assegurar o ensino da leitura e da escrita (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

A origem do termo “alfabetização” surge por meio das palavras *alpha* e *beta*, ambas as primeiras letras do alfabeto grego e que os significados traduzem o ensino da leitura e da escrita por meio das letras do alfabeto. É também na Grécia que se dá a origem da escola que conhecemos na atualidade (SILVA, 2013).

Na Idade Média, a mesma sistemática (letra, sílaba, palavra e texto) era utilizada. Os textos tinham cunho religioso e eram escritos em latim. Para ensinar a ler e a escrever, apresentava-se quatro letras por dia, dessa forma, no primeiro dia seriam apresentadas as letras A, B, C, D, de onde surgiu a palavra abecedário. Muitos materiais eram utilizados para facilitar o processo de aprendizagem da leitura, como alfabetos em couro, tecido, ouro, gesso ou madeira e eram postos em contato com as crianças desde cedo (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

A partir do século XVI, pensadores começaram a indagar o método da soletração, por conta de sua dificuldade. Diversos métodos são criados com o intuito de auxiliar no processo de alfabetização, como o método fônico, que visava mostrar palavras acentuando o som que a representava.

Apesar de ter sido rejeitado já no século XVIII, ainda hoje há muitos defensores que utilizam tal método. Para Mendonça e Mendonça (2007), analisando o método fônico de forma linguística, é possível perceber que na língua portuguesa a menor unidade pronunciável é a sílaba, e não o fonema, e, embora tenha escrita alfabética, na oralidade, o português é silábico; dessa forma, tal método não é eficaz em nosso país.

Capicotto (2017) nos alerta que o sentido atribuído a uma palavra não é neutro e atemporal, mas forjado em meio as interações verbais e construído historicamente, afinal ela não comporta o mesmo sentido ao longo do tempo. Dessa forma, a definição da palavra “alfabetização” passou por diversas mudanças com o passar do tempo, ocasionadas por alterações sociais, culturais e financeiras, que impunham novas demandas à leitura e à escrita. Para autora, ao tentarmos compreender a alfabetização e seus sentidos na atualidade, é necessário olhar o passado, sabendo que as escolhas pedagógicas não são neutras, o que nos faz refletir também sobre o papel da alfabetização nos dias atuais.

Concordamos com Freire (1994) no sentido que a alfabetização exerce um papel político, contra as injustiças sociais vivenciadas por seus educandos. [...] “A alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, é um

esforço de leitura do mundo” (FREIRE, 1994, p. 30-31). Nesta mesma direção, para Colello (2017, p. 38),

A alfabetização é uma aprendizagem complexa que, para além da aquisição do sistema alfabético de escrita, pressupõe a inserção do sujeito no universo letrado, por isso, é uma ampla meta educativa na constituição cognitiva, social e política.

Silva (2013) aponta que a ação alfabetizadora não pode ser estática, mas movimentada pelo pensamento reflexivo que permeia o processo de aprendizagem. Dessa forma, defendemos que a alfabetização possui um sentido amplo, para além do ato de codificar e de decodificar letras, mas partir da reflexão sobre o objeto ensinado o educando pode conquistar a compreensão de si, de sua função social, da função social da alfabetização e do convívio social enquanto cidadão.

Cagliari (2009) defende que alfabetizar é o ensino da leitura e da escrita, e o segredo consiste na compreensão da leitura, que é a decifração do código. Desta forma, a escrita torna-se uma consequência do que se sabe a respeito da leitura. Sendo assim, além de ensinar a criança a compreender a escrita, é preciso que se ensine a aplicação desse conhecimento e de sua articulação com a realidade.

Soares (1985) considera que

Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. Torna-se por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio: Processo de aquisição do código escrito, das habilidades de escrita e leitura (SOARES, 1985, p. 20).

Todavia, a mesma autora (2005) aponta que por muito tempo, o termo alfabetização foi útil para definir a aprendizagem inicial da língua escrita. Mas, com a mudança na sociedade e com a diminuição dos analfabetos absolutos, os usos e funções da escrita foram sendo ampliados. Soares (1999) considera que é necessário, portanto, a alfabetização e o letramento.

Oliveira (2008) aponta que a construção do conceito de letramento no Brasil não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, e sim como parte de um contexto educacional geral, ocorrido em diversos outros países ocidentais. Em seu estudo, isso se explica porque, diante de um mesmo momento histórico, em sociedades diferentes e distantes entre si, observou-se a presença de práticas sociais de leitura e de

escrita que, por serem mais avançadas e complexas que as práticas de ler e de escrever, resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, necessitavam ser reconhecidas de outra forma e receber outro nome.

Neste sentido, ao final da década de 1970, surge uma Proposta das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na direção de ampliação do conceito de “*literate par functionally literate*”, sugerindo que as “avaliações internacionais sobre o domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever” (SOARES, 2004, p. 6).

Oliveira (2008) ressalta que também nos Estados Unidos e na Inglaterra, mesmo que a palavra “*literacy*” já constasse no dicionário desde o final do século XIX, foi também na década de 1980 que ela passou ter o sentido atual.

Abreu (2017) ressalta que, no Brasil, o surgimento do termo inaugura um modelo explicativo que objetiva lançar respostas à ineficácia das práticas alfabetizadoras desenvolvidas até o momento. Diante disso, entende-se que “a mobilização desse conceito aponta para uma nova forma ou uma nova didática da aprendizagem da língua materna, resultado da incorporação pelos documentos oficiais, propostas curriculares estaduais e produção editorial de livros didáticos, entre outros” (BUNZEN, 2010, p. 115-116).

Para Soares (1999), o letramento é resultante da ação de aprender e de ensinar as práticas sociais de leitura e de escrita, levando em conta o grupo social em que o educando está inserido. Para a autora, não basta apenas alfabetizar; é preciso letrar também, ou seja, incentivar a ampliação do repertório de leitura do educando nos diversos gêneros textuais. “A alfabetização na perspectiva do letramento está baseada na busca da realização de atividades que levem em consideração os usos sociais da língua escrita, relativa a todas as esferas sociais e escolares” (CARVALHO, 2014, p. 101).

Soares (2010) defende a distinção entre os termos alfabetização e letramento e enfatiza que, embora sejam processos diferentes, não devem ser considerados distintos, mas complementares. Para Soares (2010), a alfabetização envolve a aprendizagem do código alfabético com as habilidades de ler e de escrever. Já o letramento abrange as práticas sociais dentro de um contexto no qual a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do educando. Dessa forma, o ideal seria realizar uma prática alfabetizadora baseada no letramento, ou seja, “alfabetizar letrando”.

Sendo assim, o termo mencionado surge em nosso país articulado à ideia de indissociabilidade entre os termos alfabetização e letramento. Ele passa a ser utilizado

na produção acadêmica, cunhado por Soares (2001), com o objetivo de deixar claro tanto a especificidade de ambos como também sua aproximação. Explica:

[...] alfabetizar letrando como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2001, p. 47).

Abreu (2017) considera que “alfabetizar letrando” envolve a ação de partir do sentido social da escrita, na perspectiva do ensino do sistema alfabético. Esta prática deve ser desenvolvida de forma sistemática, com o objetivo de promover condições favoráveis para que os alunos estabeleçam uma relação de reflexão sobre a leitura e a escrita e o modo como desenvolverá esses conhecimentos em sua função social. Ela implica tanto a utilização do conhecimento e de técnicas em seu uso social quanto a reflexão, além dos aspectos técnicos do ensino da língua.

Sendo assim, o surgimento do conceito de “letramento” e seus benefícios “são úteis desde que se compreenda que a aprendizagem do sistema da escrita não deve dissociar-se na prática do ensino, da aprendizagem dos usos e das funções da escrita” (SOARES, 2005, p. 52). Teles (2018) enfatiza que diante dessa relação, a escola, por meio dos professores, deve visar não somente a alfabetização, mas também o letramento de seus alunos, de modo que se tornem leitores e escritores críticos, que questionem e que exponham suas opiniões; que pratiquem e, não somente decifrem a leitura; que usem tal habilidade em suas interações sociais.

De acordo com Soares (1999, p. 36), “há uma diferença entre saber ler e escrever e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever” – o que caracteriza o ser letrado. Nesse sentido, alfabetização é a ação de ensinar e de aprender a ler e a escrever. Letramento é o estado ou condição de quem não somente lê ou escreve, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a leitura e a escrita.

Como afirma Fonseca (2011) as divergências conceituais dos pesquisadores decorrem de posicionamentos teóricos e políticos, todavia, a alternativa óbvia, é alfabetizar letrando.

Por meio do letramento, de questionamentos sobre a função social da leitura e da escrita resultaram em uma nova fase da educação nacional. Conforme Mendonça e Mendonça (2007), o letramento baseia-se em um trabalho que parte da realidade do educando e que valoriza a sua oralidade por meio do diálogo. Sendo assim, para

proporcionar o letramento, é preciso abordar conteúdos específicos da alfabetização e utilizar meios, textos de qualidade, de diferentes gêneros, além da interpretação e da produção textual. Por meio dessas estratégias, é possível desenvolver a alfabetização aliada à função social, atingindo a alfabetização e o letramento.

Deve-se compreender que ler não significa apenas decodificar. O ato da leitura pode ocorrer em diferentes situações e contextos sociais distintos, sejam eles orais ou escritos. Em outras palavras, o educando se apropria da escrita a fim de ser um cidadão crítico capaz de interagir em contextos extraescolares.

Percebemos que diante da concepção de diversos autores, a alfabetização e o letramento são conceitos diferentes, mas que devem caminhar juntos, em consonância. Alfabetização envolve o domínio do alfabeto, da junção das sílabas, das regras e das normas da ortografia. Letramento é a utilização consciente e crítica desse saber, em âmbito social. Também destacamos o papel da alfabetização, sendo que alguns autores ressaltaram seu lado político, social e fundamental na formação do educando crítico e reflexivo.

Podemos afirmar, portanto, que a alfabetização se relaciona com o processo de aquisição da língua. Já o letramento, pressupõe o processo de desenvolvimento da língua oral e escrita. Ou seja, uma pessoa pode ser alfabetizada, mas não ter desenvolvido as habilidades do letramento, dessa forma, ela domina o código, consegue codificá-lo e decodificá-lo, mas não sabe interpretá-lo ou utilizá-lo em determinado contexto. Essa constitui-se como uma das principais diferenças entre alfabetização e letramento. É nesse contexto que emerge o conceito de analfabeto funcional, como aquele sujeito que sabe ler e escrever, mas não consegue interpretá-lo.

Em outras palavras, a alfabetização está relacionada à aquisição do sistema convencional de escrita e da leitura, codificação e decodificação. Por sua vez, o letramento envolve a capacidade do indivíduo de utilizar esse conhecimento em situações sociais que extrapolam o universo da leitura e da escrita. “Assim, embora a alfabetização possa estar associada aos fins estritamente escolares, ao sucesso da vida estudantil e até a formação profissional, é certo que ela supera todos esses objetivos para alcançar a constituição pessoal e social do sujeito” (COLELLO, 2013, p. 29).

Por meio dos postulados apontados, acreditamos que devemos alterar a visão enraizada que se tem sobre alfabetização, passando a compreendê-la como uma aprendizagem complexa, que vai além da aquisição do sistema alfabético de escrita. Pressupõe e implica a inserção do sujeito no mundo letrado, razão pela qual se

configura como uma meta educativa e política. Trata-se de formar o educando enquanto interlocutor, que interage e que se comunica, com consciência, criticidade e autonomia.

É preciso promover uma alfabetização capaz de tornar o educando como senhor de sua própria linguagem, mas, como ressaltamos no início desta seção, o sentido dado à uma palavra é carregado de sentimentos e de interesses políticos, sociais e financeiros. Uma palavra ou um conceito por si só nunca é neutro. Dessa forma, refletiremos a seguir sobre o histórico da alfabetização e do letramento, em especial em nosso país.

2.1.2 Histórico da alfabetização e do letramento no Brasil

A educação em nosso país, desde a chegada dos portugueses, passou por diferentes fases, todavia, desde esse período permanece caracterizada pelo elitismo e pela exclusão dos educandos advindos da classe trabalhadora. Desde a época de educação jesuítica, o ensino era restrito aos filhos dos colonos brancos e de caciques indígenas, dessa forma, a população negra e os escravos não eram público-alvo de algum interesse educacional.

A aprendizagem dos oriundos da classe popular acontecia por meio de sermões, cujo objetivo era propagar a catequese. O sistema garantia o domínio social, cultural e econômico de uma pequena parcela da população, elitista e letrada, o que ia ao encontro dos ideais dos colonizadores e do Império Português.

Após décadas, o ensino continuou destinado para uma pequena parcela da população, formada por indivíduos brancos. Ramos (2001) considera que, mesmo com diversas reformas educacionais realizadas após 1808, não houve nenhum resultado significativo. Na década de 1890, o percentual de analfabetos em nosso país era de 85%, e na década seguinte era de 75%. Em 1929, 65% da população brasileira de 15 anos ou mais havia sido excluída da escola. Havia a necessidade de proteger a ordem social, não viabilizando a educação à população desfavorecida. Entretanto, o desenvolvimento da sociedade urbana, comercial e industrial fez com que o analfabetismo se tornasse um grande problema.

No início do século XX, o crescimento populacional acentuou a necessidade de controle social e levou a um novo modelo educacional, baseado no discurso de acabar com a pobreza. Ramos (2001) afirma que a educação, como forma de progresso, não objetivava a melhoria da situação populacional ou social, mas sim promover mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Dessa forma, desde o final do século XIX, com a proclamação da República, a educação ganhou destaque em nosso país como uma “utopia da modernidade”. A escola consolidou-se como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, com o intuito de atender aos ideais do Estado Republicano, pautada pela demanda de instauração de uma nova ordem social e política e sua abertura à totalidade da população, especialmente a pertencente a camada popular, assumindo um importante papel como instrumento de modernização e de progresso como principal propulsora das massas letradas (MORTATTI, 2006). Neste sentido, ler e escrever se tornaram instrumentos privilegiados para a aquisição de saber, sendo imprescindível para a modernização e para o desenvolvimento social.

A leitura e a escrita, que até este momento eram práticas voltadas apenas a elite em seus lares ou para uma pequena parcela da população, passou de maneira precária para as poucas escolas do Império, por meio das aulas régias, submetidas a um ensino organizado, sistemático e intencional, demandando profissionais bem formados para lecionar. Podemos dizer que os processos de ensinar e de aprender leitura e escrita se apresentaram como um momento de passagem para o mundo contemporâneo exigindo uma população letrada, que instaurava novos modelos de pensar, de querer, de agir e de sentir.

Todavia, as evidências que sustentam o elo entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas desde então, principalmente por conta dos resultados insatisfatórios apresentados nas avaliações externas e pelas dificuldades enfrentadas pela escola em formar o cidadão. No âmbito da alfabetização, as explicações oscilam em culpar ora os métodos de ensino, ora os alunos, ora as condições sociais e políticas. Percebe-se que não há uma conciliação na culpabilização pelo insucesso da alfabetização das crianças pertencentes às camadas populares (MORTATTI, 2006).

Desde a era republicana até os dias atuais, o “fracasso escolar” na alfabetização vem sendo apresentado como problema que mobiliza administradores públicos, legisladores de ensino, pesquisadores e professores. Entretanto, historicamente, observamos que a questão do método sempre foi apresentada com dualidade, ora como a solucionadora e ora como culpada pela situação. Percebemos um processo de acusação dos métodos tradicionais como responsáveis pela atual situação e pela apresentação de novos métodos como solução única e eficiente para a resolução do analfabetismo (MORTATTI, 2006).

Sabemos que na história das políticas de alfabetização, a discussão de métodos foi e tem sido um dos aspectos mais polêmicos. Na trajetória de uma didática de alfabetização, ora a escolha por determinado método aparece com uma solução mágica para todos os problemas, ora acontece uma negação de sua necessidade, ocasionando desgaste ou desvalorização de práticas de sucesso baseadas nessa tradição (FRADE, 2005, p. 7).

A história da alfabetização no Brasil tem, portanto, sua face mais visível em torno da história dos métodos de alfabetização, os quais especialmente desde o final do século XIX vem gerando disputas entre as “antigas” e as “novas” explicações para o mesmo problema: a dificuldade das crianças aprenderem a ler e a escrever.

Consideramos que

[...] em cada um dos momentos se encontram condensadas tensões e contradições relacionadas com as disputas entre o novo/moderno/revolucionário e antigo/tradicional, de que decorre a hegemonia em cada um deles, de um novo sentido atribuído à alfabetização, em oposição ao momento anterior e, ao mesmo tempo, fundador de uma nova tradição, combatida no momento posterior, caracterizando fundação de sucessivas/cumulativas (novas) tradições (MORTATTI, 2018, p. 204).

Mortatti (2006) sistematiza a história da alfabetização do Brasil em quatro momentos cruciais. O primeiro momento recebe o nome de “metodização do ensino da leitura”. Como citado anteriormente, até o final do Império brasileiro, o ensino não era voltado à totalidade da população, nem organizado de forma sistemática. As poucas escolas existentes eram em salas adaptadas que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios nada apropriados para os fins educacionais, eram as chamadas “aulas régias”.

Em decorrência das condições precárias de funcionamento nessas escolas, o ensino dependia muito mais da força de vontade do professor e dos alunos para existir. Os materiais didáticos para o ensino da leitura seguiam a mesma linha de precarização. Habitualmente, havia materiais impressos sob a forma de livros. O ensino da escrita se restringia à caligrafia e à ortografia, por meio de cópias, de ditados e de formação de frases, com ênfase no desenho correto das letras.

As primeiras cartilhas brasileiras produzidas ao final do século XIX seguiam o modelo de marcha sintética, sendo utilizadas no país por diversas décadas. Os métodos considerados sintéticos dão prioridade ao valor sonoro de letras e das sílabas, ou seja,

iniciam o ensino das partes para o todo, das unidades menores para só depois chegar às unidades maiores. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21) afirmam que:

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras.

Neste sentido, o ensino iniciaria pela análise de letras, das sílabas ou dos fonemas, que depois se juntam para formar palavras, frases e textos. Esse método se divide em: a) alfabético ou soletração, b) silábico ou silabação e c) fônico.

O método alfabético é iniciado pela apresentação das letras, por isso parte do princípio de que inicialmente é preciso ensinar o alfabeto. Os alunos memorizam cada letra e depois começam a juntá-las a outras, combinando consoantes e vogais, formando sílabas e, por fim, palavras, que surgem por meio das combinações de sílaba com sílaba. A partir desse método, inicia-se o processo de soletração, em que se treinavam as combinações de letras, que juntas formariam sílabas.

Um exemplo de método que segue a marcha sintética é o método silábico ou da silabação, e tem como principal unidade de análise a sílaba. Nesse método utiliza-se inicialmente palavras-chave das quais são destacadas sílabas que serão estudadas sistematicamente em famílias silábicas, a partir das quais também se forma novas palavras. Gradativamente, vão sendo construídas pequenas frases e textos que mostram as combinações entre as sílabas da palavra inicial.

Ao compararmos os métodos da soletração e silábico, podemos refletir que ambos dão enfoque à memorização de letras e ênfase à codificação e à decodificação. Contudo, não se apresenta uma estimulação real que auxilie os alunos na leitura e na escrita, não há um estímulo de sua aprendizagem significativa, para o pensar sobre o que estão escrevendo e lendo ou por qual motivo estão aprendendo.

O ano de 1876 é o marco inicial do primeiro momento crucial da história da alfabetização, seguindo a cronologia de Mortatti (2006). Nesse ano, foi publicada em Portugal a “Cartilha Maternal ou Arte da Leitura”, escrita por João de Deus. A partir do início da década de 1880, o método “João de Deus” passou a ser divulgado sistematicamente nas provinciais de São Paulo e do Espírito Santo, em especial por meio de Antônio da Silva Jardim, militante e professor de Português da Escola Nova.

Ao contrário dos métodos até então utilizados, o método “João de Deus”

baseava-se em princípios modernos da linguística e iniciava o ensino da leitura pela palavra para depois analisar os valores fonéticos das letras. O chamado 1º momento teve sua duração até o início da década de 1890, em que se iniciam as disputas entre os defensores do método “João de Deus” e os que continuavam a defender o método sintético. Assim, por meio dessa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino de leitura e de escrita envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, como ensinar metodicamente.

O segundo momento crucial recebe o nome de: “Institucionalização do método analítico”. A reforma da instrução pública no Estado de São Paulo em 1980, com o intuito de servir como exemplo aos demais estados, iniciou com a reorganização da Escola Modelo Anexa. A base da reforma, sob o ponto de vista didático, estava nos novos métodos analíticos de ensino, vistos como revolucionários para o ensino da leitura.

Os professores formados da Escola Normal passaram a defender o método analítico para o ensino da leitura. Por meio de ocupações em cargos na administração da instrução pública paulista e da produção de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas, esses professores contribuíram para a institucionalização do método analítico, que passou a ser obrigatório nas escolas públicas paulistas.

O método analítico era influenciado pela pedagogia norte-americana e se baseava em princípios derivados de uma nova concepção de criança, influenciado pelo caráter biopsicofisiológico. Ao contrário dos métodos sintéticos, este parte do todo para as partes, ou seja, as unidades de análise são: palavra, frase e texto, e só depois se realiza a análise das unidades menores. A organização desse tipo de método prevê o combate à decifração, enfatizando o alfabetizar com sentido, dessa forma, o foco parte da necessidade da aprendizagem significativa em que as crianças compreendam o significado das palavras nos textos, e só depois se ensina o valor sonoro das sílabas. Também são conhecidos como métodos globais, pois consideram que a escrita deve ser ensinada às crianças respeitando sua percepção global dos fenômenos e da própria língua. Os métodos de marcha analítica mais conhecidos são: a) palavração, b) sentencição e c) global de contos.

Desde 1880, por meio da “Cartilha Maternal” de João de Deus, podemos observar o uso do método de palavração, que tem como unidade básica de análise uma palavra que será decomposta em sílabas. Apesar de lembrar o método silábico, há diferença entre ambos, visto que no método de João de Deus as palavras não são

decompostas obrigatoriamente no início do processo, são apreendidas globalmente e por reconhecimento, e também são escolhidas conforme significado para os alunos. Outra diferença consiste no fato de que sua separação não obedece ao princípio do mais fácil ao mais difícil (TELES, 2018).

Já o método de sentenciação tem como unidade inicial de análise a sentença, que depois de ser compreendida de forma global será decomposta em palavras e em suas respectivas sílabas. Forma-se novas palavras isolando os elementos que já são conhecidos daquelas que estão sendo estudadas.

As cartilhas produzidas nesse segundo momento, passaram então a se basear no método de marcha analítica (processos da palavra para a sentenciação), buscando atender as instruções oficiais, no caso, paulistas. Inicia-se, assim, uma nova disputa entre os defensores do “novo” e “revolucionário” método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e a utilizar os métodos sintéticos, especialmente o da silabação.

A ênfase nas discussões eram no ensino da leitura, já que a escrita era considerada uma questão de caligrafia e de tipo de letra a ser usada (maiúscula ou minúscula), o que demandava treino e exercícios de cópia e ditado. É também nesse período, ao final da década de 1910 que o termo “alfabetização” passa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

As disputas nesse 2º momento histórico fundaram uma outra nova tradição: o ensino da leitura envolve questões didáticas, ou seja, como ensinar a partir da definição de habilidades auditivas, visuais e motoras da criança passa a ser entendido como uma questão de ordem didática, subordinada às questões de ordem psicológica da criança.

Apontando suas concepções sobre as cartilhas, Mendonça e Mendonça (2007) defendem que muitos acreditam que tal método é eficiente para se alfabetizar, todavia, a cartilha apresenta falhas que continuam sendo reproduzidas por professores na sala de aula até os dias atuais. Os autores apontam vários erros prejudiciais para o ensino da leitura e da escrita contidos na cartilha, dentre eles, destacamos: a concepção de linguagem que abrange apenas um nível superficial, exigindo apenas a codificação e decodificação de sinais gráficos, sem levar em conta a incorporação de aspectos discursivos; a prevalência da escrita sobre a fala, tirando o direito do aluno de participar e expor sua opinião; a precariedade da produção de textos sem semântica, sem textualidade e até mesmo sem coerência; e a ideia de que o erro é algo negativo, inibindo o gosto pela escrita.

A utilização da cartilha tornou-se ineficiente para atender as exigências da sociedade atual. “Hoje não basta um aluno saber apenas codificar e decodificar sinais. Não é suficiente conseguir produzir um pequeno texto, há a necessidade de que saiba se comunicar plenamente, através da escrita, utilizando os diversos tipos de discurso” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 34).

Analisando o modelo de cartilhas Mendonça e Mendonça (2007) consideram que sob o aspecto da fala, esta não é contemplada, pois não é dado esse direito ao aluno, sob o ponto de vista da escrita, analisa-se que essa atividade se reduz a cópias, não havendo possibilidade de o aluno atuar como autor; e, sob o aspecto da leitura, vemos que o material não oferece textos ricos, que estimulam o gosto por ler. Assim, percebe-se que a cartilha privilegia apenas a codificação e a decodificação, como ocorria nos outros métodos anteriores, não levando em conta aspectos do letramento, da interpretação ou da produção do aluno como autor.

O terceiro momento crucial recebe o nome de “alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2006). A partir de meados da década de 1920, em decorrência da “autonomia didática”, proposta pela Reforma Sampaio Dória, e das novas urgências políticas e sociais, aumentaram as resistências de professores quanto à utilização do método de marcha analítica e começaram a se buscar outras propostas para solucionar os problemas do ensino inicial da leitura e da escrita.

Os defensores do método analítico continuaram defendendo sua eficácia. Todavia, buscando conciliar os métodos analítico e sintético para a leitura e para a escrita, passaram-se a utilizar os chamados métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou sintético-analítico). As disputas entre os defensores do método analítico não cessaram, mas a defesa acirrada vista nos momentos anteriores foi-se diluindo, à medida que se acentuava a preferência pelo método global (de contos).

Essa tendência de relativização do método adveio, especialmente, da disseminação das novas bases psicológicas de alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita*, elaborado por Lourenço Filho, em 1934 (MORTATTI, 2006). Ele evidencia neste livro os resultados de pesquisas com alunos de 1º grau atualmente Ensino Fundamental, que realizou no intuito de buscar soluções para as dificuldades de crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita. São propostas oito provas, que formam os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade da criança, para o aprendizado da leitura e da escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes

homogêneas.

A partir dessa época, as cartilhas começaram a se basear em métodos mistos ou ecléticos e começaram a ser produzidos manuais do professor, acompanhando as cartilhas. A alfabetização (aprendizado da leitura e da escrita) passa a ver como obrigatória a questão de “medida”, e o método subordinado ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas.

A escrita continuou sendo compreendida como questão de caligrafia e de ortografia que deveria ser ensinada simultaneamente à leitura. O aprendizado de ambas habilidades exigia “[...] um ‘período preparatório’, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e áudio-motora, posição de corpo e membros, dentre outros” (MORTATTI, 2006, p. 10).

O 3º momento da alfabetização na história do Brasil tem sua duração até o final da década de 1970, e funda outra nova tradição de ensino de leitura e de escrita: o ato de ensinar a alfabetização deveria estar subordinado à maturidade da criança; as questões de ordem didática deveriam ser subordinadas às de ordem psicológica.

Entre 1945 e 1964, o Estado e a educação em nosso país foram marcados pelo ideário político populista, caracterizando-se por uma queda significativa no percentual de analfabetos, pela expansão da escolaridade básica e por campanhas de alfabetização de adolescentes e de adultos. O Método Paulo Freire também começou a ganhar sucesso na alfabetização de adultos, dando destaque ao universo vocabular do educando.

Entretanto, por conta da Ditadura Militar, de 1964 a 1985, a educação tomou novos rumos. Houve mais investimento no ensino técnico, com o objetivo de formar trabalhadores, e na educação de jovens e adultos, vista à taxa de analfabetismo, que ainda era muito significativa. Todavia, não havia o objetivo de formar indivíduos pensantes, críticos e reflexivos. Com a expansão da alfabetização, as práticas escolares de leitura e de escrita passaram a enfatizar o processo de “decodificação”, baseando-se em cartilhas.

Após o término da Ditadura, no Brasil, e com o processo de redemocratização do ensino o ensino da leitura e da escrita passa a ter mais liberdade para ser visto sob uma ótica de criticidade. Dessa forma, na década de 1986, a palavra “letramento” surge pela primeira vez no livro de Mary Kato, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

A inserção desse novo conceito ao vocabulário educacional foi o grande indicador de uma transformação educacional. Conforme Soares (2004), o surgimento

dessa terminologia foi um dos reflexos das mudanças nas práticas sociais da educação do país, visto que as novas demandas da sociedade exigiam uma palavra para denominá-las.

O quarto e último momento crucial da alfabetização no Brasil, para Mortatti (2006) recebe o nome de: “alfabetização: construtivismo e desmetodização” e vai ao encontro do terceiro grande período da alfabetização apresentado por Mendonça e Mendonça (2007).

A partir da década de 1980, após o período da ditadura militar brasileira, os questionamentos sobre as tradições no âmbito da alfabetização passaram a ser questionadas em decorrência do processo de democratização do país e do ensino, que trouxe consigo novas demandas à educação e ao governo (MORTATTI, 2006).

Em âmbito educacional, as propostas caracterizadas como “contra-hegemônicas”, principalmente no posicionamento político de esquerda ganharam força. A alfabetização escolar, tida como a base dos problemas do “fracasso escolar” gerado pela Ditadura, também foi influenciada pelos ideais revolucionários (MORTATTI, 2006). A opção pelo construtivismo representou a semelhança principal dos grupos políticos de “esquerda”, formados por educadores liberais, progressistas e com ideal marxista, para elaboração de propostas oficiais para a alfabetização na escola pública.

Como meio de solucionar o analfabetismo, o modelo construtivista de Emília Ferreiro e de seus colaboradores, apresentado como “revolução conceitual”, foi implantado e disseminado nas escolas. A proposta deslocava o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. Demandava, portanto, o abandono de teorias e de práticas tradicionais e a desmetodização do processo de alfabetização (MORTATTI, 2006).

[...]introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

Ferreiro e Teberosky (1999), desenvolveram seu trabalho tendo como base a epistemologia genética proposta por Jean Piaget, que teve grande influência na

educação e que tem suas teorias aplicadas e estudadas até os dias atuais. Piaget defendia que o conhecimento é construído por meio de descobertas que a própria criança faz. Partindo disso, a teoria de Piaget inaugurou a corrente construtivista.

O estudo de Ferreiro e Teberosky (1999) ficou conhecido como “psicogênese da língua escrita”. A pesquisa investigou o processo de aprendizagem de diversas crianças, por isso as educadoras elaboraram uma teoria de como ocorre a aquisição da escrita e por quais hipóteses as crianças passam nesse processo. Assim, defende-se na pesquisa que as crianças não começam a aprender a escrita apenas na escola, mas a partir do convívio em sociedade, na qual tem contato constante com a linguagem escrita, por meio das interações sociais.

Neste sentido, a criança é considerada um sujeito cognoscente, que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento. O aluno passa a ser reconhecido como essencial e como centro do processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, o professor deve possibilitar que o processo de aquisição da língua escrita ocorra de forma efetiva.

A teoria construtivista defende que a criança tenha contato com diferentes materiais de leitura que possibilitem a inserção no mundo do ler com sentido e com criticidade. A escrita espontânea também é valorizada nessa teoria, pois possibilita que a criança utilize o sistema alfabético de forma que se sinta estimulada a escrever.

No estado de São Paulo, na Secretaria de Educação (SSE-SP), durante a gestão do Governador Franco Montoro, implementou-se o Ciclo Básico de Alfabetização, como instrumento inicial de mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas, utilizando como base a teoria construtivista (MORTATTI, 2006).

Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que as crianças passam por hipóteses no processo de construção da escrita, a saber: a) pré-silábica, b) silábica, c) silábico-alfabética e d) alfabética.

a) Na hipótese intitulada “pré-silábica” há dois níveis. No primeiro, a criança representa a escrita por meio de garatujas, ou seja, riscos ondulados, abertos ou fechados, que para ela remetem à escrita de letras. Após reconhecer que essas garatujas não são letras, ela começa a compreender a diferença entre desenhar e escrever, então percebe que para representar a escrita é necessário utilizar uma quantidade mínima de letras, que são três. O educando compreende que para escrever palavras diferentes, é necessário haver uma diferença na escrita e, geralmente, usa as letras de seu nome,

para mudar o sentido das palavras, apenas altera a ordem ou escreve com um número maior de letras para mostrar escritas diferentes. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a escrita na fase pré-silábica ainda não significa as representações sonoras, ou seja, não há relação entre a escrita e o som emitido.

b) A hipótese silábica também pode ser dividida em dois níveis. A criança nesse nível entende que a escrita tem relação com aquilo que se fala, e passa a atribuir a cada sílaba falada uma letra. Os dois níveis dessa hipótese são: silábica sem valor sonoro convencional e silábica com valor sonoro. No primeiro nível, a criança representa cada sílaba de determinada palavra apenas com uma letra, no entanto, nessa escrita não há nenhuma relação com os sons da sílaba da palavra. Já no segundo nível, a evolução consiste no fato de que cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que corresponde ao som daquela sílaba. Assim, a criança passa a tentar dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Ao escrever a palavra “GATO”, por exemplo, a criança poderá grafar GO, ou “MENINO”, ela grafará MIO (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

c) A hipótese silábico-alfabética vem após a fase da hipótese silábica. Nela há dois processos simultâneos, pois a criança tanto pode escrever para cada sílaba apenas uma letra, como também pode representar os fonemas, escrevendo as sílabas correspondentes por meio da junção de consoantes e de vogais, conforme a palavra pretendida. Configura-se como uma fase de transição na qual a criança simultaneamente varia entre as hipóteses, silábica e alfabética.

d) Na hipótese alfabética a criança já escreve estabelecendo relações entre fonemas e grafemas, mesmo que apresente erros ortográficos, ela já entende o sistema de escrita alfabético, conseguindo escrever diferentes palavras.

Soares (2017) afirma que tanto os métodos sintéticos quanto os métodos analíticos adiavam o convívio do aprendiz com os usos e com as funções da língua escrita, todavia o construtivismo propunha o contrário, que no decorrer do processo de aprendizagem inicial da língua escrita fosse estimulada a escrita de textos de diferentes gêneros:

[...] Ao contrário dos métodos sintéticos e analíticos, que rejeitavam a escrita não controlada – a criança só deveria escrever palavras que já houvesse aprendido a ler –, o construtivismo enfatizou o papel da escrita, sobretudo de uma escrita “espontânea” ou “inventada”, considerada como processo por meio do qual a criança se apropriaria do sistema alfabético e das convenções da escrita, tornando

desnecessário ensino explícito e sistemático desse sistema e dessas convenções (SOARES, 2017, p. 26).

Para Teles (2018), os estudos da psicogênese da língua escrita foram muito importantes, pois possibilitaram a compreensão de que o processo de construção da escrita pela criança ocorria por meio da interação com o objeto de conhecimento, ou seja, com a escrita. Por meio dessa interação, o aprendiz iria construindo seu conhecimento progressivamente e passaria por hipóteses da escrita e por fim conseguiria aprender a ler e a escrever. Soares (2017, p. 20) corrobora com essa ideia, afirmando que

O novo paradigma opôs-se aos métodos sintéticos e analíticos, até então vistos como antagônicos e concorrentes, questionando suas características comuns: em ambos, o ensino prevalece sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, a alfabetização se reduz a uma escolha de método; ambos têm como pressuposto que a criança aprende por “estratégias perceptivas”, [...] ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que recebe o conhecimento que lhe é transmitido por meio do método e de material escrito- cartilhas ou pré-livros – elaborados intencionalmente para atender ao método.

Teles (2018) realiza uma observação importante, apontando que tanto os métodos analíticos quanto os métodos sintéticos não consideravam os níveis pelos quais as crianças passam na aquisição da língua escrita, e reduziam o aluno a um ser passivo, conceitos totalmente combatidos pelo construtivismo.

Podemos compreender que os estudos da psicogênese da língua escrita se constituíram como fundamentais na área da alfabetização. Eles permitiram a compreensão de que o processo de construção da escrita pela criança ocorre via interação com o objeto de conhecimento, ou seja, a própria escrita. Por meio dessa interação, o aluno vai construindo seu conhecimento progressivamente, passando por hipóteses de escrita e ao final do processo conseguiria ler e escrever.

Assim como nos outros momentos históricos, o quarto também é marcado por tensões entre os pesquisadores e profissionais da educação. A disputa ocorria entre os defensores do construtivismo contra os defensores dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou o eclético), das cartilhas e o diagnóstico do nível de maturidade para a classificação dos alfabetizandos. Quanto às cartilhas e aos métodos de alfabetização, encontrou-se uma solução aos questionamentos por meio da criação de “cartilhas construtivistas” ou “socioconstrutivistas”.

Para Silva (2016) as mudanças ocasionadas pela perspectiva construtivista deveriam proporcionar práticas mais consistentes e produtivas com relação ao ensino da leitura e da escrita. De certa forma, isso aconteceu pelo fato de que muitos professores alfabetizadores deixaram de ver a cartilha como elemento único e norteador da prática alfabetizadora, passando a considerar o desenvolvimento cognitivo do aluno. Entretanto, o Brasil continuou a apresentar índices insuficientes relacionados ao fracasso nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na concepção de Silva (2013), esse fato decorreu da má interpretação relacionada aos preceitos da psicogênese da escrita e do conceito de letramento, levando educadores à conclusão de que não era preciso ensinar, de modo sistemático e planejado, pois os educandos aprenderiam de forma espontânea, por meio do contato diário com a leitura e com a escrita.

Mendonça e Mendonça (2007) apontam que, além da tentativa de metodização do construtivismo, outros equívocos aconteceram pela falta de interpretação da teoria. Um primeiro equívoco que podemos destacar é a confusão dos termos “alfabetização” e “letramento”. Tais processos ficaram confusos na interpretação de professores e consideramos que compreender a natureza de cada um deles é essencial para que o professor decida sua metodologia e seus objetivos.

Reiteramos que alfabetização e letramento são dois processos diferentes, em termos de processos cognitivos, porém, são indissociáveis e devem ocorrer concomitantemente. Nesse sentido, o equívoco que vem acontecendo resulta da concepção de que os alunos aprendem a ler somente por meio de estratégias de letramento, não se trabalhando o específico da alfabetização, a relação entre grafemas e fonemas, a composição silábica, a separação das sílabas, a segmentação de um texto, a ortografia, o uso de letra maiúscula e minúscula etc.

Compreendemos que [...] “o processo de alfabetização, por ser específico e convencional, precisa ser sistematicamente ensinado e, portanto, merece esforço e dedicação especiais” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 60). Todavia, consideramos que o letramento também requer as mesmas exigências.

Segundo Mortatti (2016), nas últimas três décadas, a teoria construtivista se consolidou como hegemônica, todavia, foi interpretada de forma equivocada. O “construtivismo à brasileira” é o termo dado por Mortatti (2016) para este fato. Desde a década de 1990, momento em que se consolidou o modelo construtivista como fundamento teórico de políticas educacionais, houve uma grande contribuição para o

desserviço da alfabetização, criando assim “órfãos do construtivismo”, ao contrário de cumprir a promessa realizada aos “filhos do analfabetismo”.

Todas as teorias apresentadas até o momento são válidas, foram alvo de estudos, de pesquisas e de investigações, assim como interpretações e usos equivocados. Algumas teorias, contribuem mais para o desenvolvimento integral da criança, para sua participação crítica e reflexiva; outros métodos de ensino apenas favorecem a repetição, memorização e treinamento.

2.2 Alfabetização nos documentos oficiais

Após refletirmos sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, bem como seu histórico, abordamos nessa seção o que algumas legislações atuais estabelecem sobre a temática, como LDBEN/96 (BRASIL, 1996), a Resolução 07/2010 (BRASIL, 2010), que estabelece diretrizes para o Ensino Fundamental, o PNAIC (2012) e a BNCC (BRASIL, 2017). Ressaltamos que nosso foco é a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2.1 LDBEN 9.394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) surge, como um avanço considerável na legislação educacional, estabelecendo elementos imprescindíveis para a área, abordando todos os níveis e modalidades, formas de organização, formação inicial e continuada de professores, questões relacionadas a investimento e a aplicação de verba, e principalmente os fins e objetivos da educação no país.

Especificamente sobre a nossa temática, percebemos que não há nenhum item voltado para a alfabetização, assim como não há especificidade para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas para a etapa como um todo:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a

sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 1996).

Percebemos que é somente apresentada a importância sobre o domínio da leitura e da escrita, como elementos essenciais para a aprendizagem do educando. Não há outras citações específicas sobre a importância, a sistematização ou a organização desse aprendizado.

2.2.2 Resolução 07/2010

Diferentemente da LDBEN/96, a Resolução 07 de 14 de Dezembro de 2010 (BRASIL, 2010) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, tem seus objetivos voltados especificamente a etapa, deixando clara a preocupação com as especificidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as transições ocorridas entre as etapas de ensino que a envolvem.

O papel da escola pública é apresentado no Art. 5º: promover aprendizagens significativas; atender as necessidades e especificidades de cada aluno; ter como princípio a equidade; assegurar o ingresso, permanência e sucesso na escola, assim como o Art. 7º. inciso III: a aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo.

A Resolução CNE 7/2010 é clara, ao indicar que o trabalho a ser desempenhado, especialmente nos três primeiros do Ensino Fundamental seja lúdico, desafiador, que tenha dimensão simbólica, ou seja, que esteja relacionado aos conhecimentos prévios do educando, assim como ao seu contexto. Ela aponta para o fato de que o ensino seja construtivo e que os educandos possam trocar ideias durante o processo de ensino e aprendizagem, e estabelece que

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010, p. 8).

Dá, portanto, pautamo-nos na ideia de que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser organizados de modo articulado e sem ruptura, assegurando o processo de alfabetização e de letramento, com base em vivências plurais aos educandos.

2.2.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Como temos defendido ao longo deste trabalho, acreditamos no processo de alfabetização e de letramento com ênfase ao longo do ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A proposta de organização em ciclos surgiu como alternativa para o enfrentamento do fracasso escolar, da evasão, da repetência, com a intenção de assegurar o direito de todos à educação com qualidade. Essa organização prevê a superação da seriação, exigindo alterações de espaços, de tempos escolares e de concepções sobre os processos de aprendizagem, configurando-se como um passo importante para a democratização do ensino.

Nesta perspectiva, diversas políticas foram formuladas, como o PNE e o PNAIC, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Este documento define e reafirma em suas diretrizes gerais o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Silva e Klebis (2014) apontam que o PNAIC consiste no compromisso que os governos federais, estaduais e municipais assumiram com objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos, no 3º ano do Ensino Fundamental. Na atualidade, uma das prioridades nacionais é de fato a alfabetização, levando em consideração o grande índice de crianças em idade escolar que ainda não podem ser consideradas alfabetizadas, conforme constata os dados das avaliações externas.

O Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, de materiais e de referências curriculares e pedagógicos disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012). Os

objetivos de suas ações são apresentados no artigo 5º da Portaria 867/2012:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade/série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

O PNAIC (BRASIL, 2012) defende que as habilidades básicas de leitura e de escrita se consolidem ao longo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, segundo o documento, para que os educandos estejam, de fato, alfabetizados é necessário promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do ciclo e assegurar aos dois anos subsequentes, a consolidação dos conhecimentos relacionados à aquisição de leitura, de escrita e de interpretação.

O documento defende também que os educandos, ao final do terceiro ano, devam ser capazes de ler e produzir textos com autonomia, além de se apropriar de “conhecimentos que ampliem seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 14). Além do mais, determina a “alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do sistema de escrita alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade”. (BRASIL, 2012). É de responsabilidade do professor alfabetizador, com posse desse conhecimento e do Projeto Político Pedagógico da escola, planejar e desenvolver ações para garantir com efetividade a aprendizagem dos educandos.

Para alcançar os objetivos proposto, o Pacto se propõe debruçar em quatro pontos (BRASIL, 2012), a saber:

- I- Formação continuada de professores alfabetizadores;
- II- Materiais didáticos e pedagógicos;
- III- Avaliações;
- IV- Gestão, controle social e mobilização, o que possibilitará a alfabetização, o letramento e a apropriação da base nacional para o Ensino Fundamental (Ensino Religioso, Ciências Da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens).

Considerando o PNAIC, podemos afirmar que sua política consilia-se ao objetivo proposto nesta dissertação, ao defender a alfabetização ao longo do ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

2.2.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Ao analisarmos a BNCC (BRASIL, 2017), constatamos que, há uma grande ênfase para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, além do foco na alfabetização. Reiteramos a afirmação com base na apresentação das habilidades exigidas nas áreas. Algumas habilidades são comuns a todo o período dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e devem ser adquiridas e trabalhadas ao longo desta etapa. Outras são específicas para serem trabalhadas em cada ano.

Em Língua Portuguesa, as habilidades comuns que devem ser atingidas pelos alunos no período do 1º ao 5º ano somam 19 habilidades; durante o 1º e 2º ano somam 18; do 3º ao 5º somam 31. As habilidades específicas para o 1º ano nesta disciplina são 26; para o 2º ano, 29; para o 3º, ano 26; para o 4º ano, 27; e, para o 5º; ano 28. Dessa forma, durante os 5 anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve trabalhar com os alunos 204 habilidades em Língua Portuguesa. Ele deve levar em conta, portanto, as habilidades gerais previstas para todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, as habilidades previstas para os agrupamentos dentro desses anos, e as habilidades específicas para cada ano.

Na disciplina de Matemática, há 126 habilidades, enquanto no componente curricular de “Arte”, as habilidades gerais do 1º ao 5º ano somam apenas 26, e em Educação Física, 27 habilidades que devem ser trabalhadas durante os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. O documento estabelece que nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

[...] alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 63).

Há um item específico sobre o processo de alfabetização, no qual é apontado que, é necessário que os educandos conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura,

os sons da língua (fonemas), desenvolvam uma consciência fonológica e tenham conhecimento do alfabeto em seus vários formatos, além de estabelecerem relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017).

A Base estabelece que alfabetizar é trabalhar com a apropriação da ortografia do português escrito, compreendendo como ocorre este processo de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo aluno. Desta forma, faz-se necessário ter o conhecimento das relações fono-ortográficas do país em suas variedades e suas letras. Ou seja, para ler e escrever significa que é necessário perceber as relações complexas que se estabelecem entre os fonemas e os grafemas, o que envolve consciência fonológica da linguagem. O documento em questão considera que

Em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem: • Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); • Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); • Conhecer o alfabeto; • Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; • Dominar as relações entre grafemas e fonemas; • Saber decodificar palavras e textos escritos; • Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; • Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2017, p. 93)

Percebe-se que na BNCC (BRASIL, 2017) a questão do alfabetizar está totalmente atrelada aos conhecimentos mecânicos, às normas e minúncias da Língua Portuguesa.

Já em relação ao letramento, o documento é mais abrangente. Ressaltamos que “[...] cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 65-55).

Considerando a Base, podemos perceber que ela estabelece como objetivo claro o foco da ação pedagógica voltada ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nos Anos Iniciais. Todavia, afirma que a alfabetização deve ser centralizada apenas no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

2.3 Alfabetização em avaliações de larga escala

Essa seção tem como objetivo abordar os dados relativos à alfabetização em larga escala como forma de refletir sobre resultados.

Ao decorrer do século XX, as iniciativas foram diversas no intuito de assegurar a educação como direito de todos. Os países representados por organismos multilaterais formaram metas globais e compromissos para atender a esse objetivo. Após a Guerra Fria (1991), esse movimento assumiu uma nova configuração, acompanhada da expansão de políticas neoliberais, como a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), a Declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990), “Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000), Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000), e “Alfabetização para o Empoderamento (2005) (MORTATTI, 2013).

Articulado a esses movimentos, veio se intensificando no Brasil o silenciamento da discussão em torno do conceito de alfabetização, que está estritamente ligado ao conceito de “aprender a aprender”, derivado do modelo político neoliberal fundamentando desde as políticas educacionais à “[...] ‘sistemas de avaliação’ de habilidades e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero ‘provedor de estratégias’ para essa aprendizagem” (MORTATTI, 2013, p. 17).

O destaque para a ampliação de políticas públicas para a alfabetização em nosso país se intensifica em 1980, como necessidade imposta ao processo histórico de democratização do país e do ensino, que culminou na Constituição Federal de 1988 (CF/88). Todavia, foi apenas nas décadas de 1990 e 2000, especialmente, com o PNE, Lei N° 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que governos brasileiros passaram a definir e implementar, sistematicamente, políticas públicas para a educação e para a alfabetização, procurando cumprir com o estabelecido na CF/88, mas também se adequando aos compromissos e às metas estabelecidos por organismos multilaterais. Esse processo, além de ser marcado pela participação pública, também contou com a participação de empresas privadas e da sociedade civil (MORTATTI, 2013).

Conforme os dados do PISA, Mortatti (2013) ressalta que o Brasil é um dos países que mais teve avanços nas três primeiras edições do exame. Todavia, constata-se que dos alunos avaliados na edição de 2009, quase 60%, têm baixa proficiência em leitura. O país encontrava-se na 53ª posição em relação aos resultados em leitura.

Os dados de 2015 evidenciam que o desempenho dos alunos em nosso país está abaixo da média dos demais 70 países participantes da Organização de Cooperação e de

Desenvolvimento Econômico (OCDE). Na disciplina de Ciências, alcançamos o índice de 401 pontos, comparados à média de 493 pontos dos demais 36 países; em leitura, obteve-se 407 pontos, comparados à 493 pontos da média; e, em Matemática, 377 pontos, comparados à média de 490 pontos. O país ocupou o 65º lugar entre 70 outras nações avaliadas em Matemática pelo exame, em Ciências ficou entre os oito piores e em leitura, ficou entre os 12 piores países.

Consideramos que tais avaliações não levam em conta diversos aspectos da prática pedagógica ou o contexto dos educandos. Não consideram sua formação na totalidade ou em aspectos sociais, culturais ou emocionais. Todavia, é preocupante ver a posição que nosso país ocupa em relação à leitura, à escrita e ao cálculo, com uma das piores posições.

No ano de 2016, a terceira e última edição da Avaliação Nacional da Avaliação (ANA) ocorreu contando com a participação de aproximadamente 48 mil escolas públicas brasileiras. O público-alvo da prova eram estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Os testes aplicados foram de: Leitura, com 20 questões de resposta objetiva, com quatro alternativas cada; Escrita com 03 questões de respostas construídas, por meio das quais o estudante teve de escrever duas palavras de estruturas silábicas distintas, com base em imagem, e produzir um pequeno texto, a partir do comando da questão; e Matemática, com 20 questões de respostas objetivas, com quatro alternativas cada (BRASIL, 2017).

Para a avaliação da leitura, foram elencados quatro níveis: elementar, básico, adequado e desejável. Os dois primeiros níveis se constituem, segundo a avaliação, como insuficientes e os dois últimos como suficientes.

Os dados apontam que 21,74% dos alunos encontram-se em nível elementar; 32,99%, em nível básico, 32,28%, em nível adequado e 12,99%, em nível desejável. Ou seja, 54,73% dos alunos encontram-se no nível indesejado de leitura perante os parâmetros de avaliação desse instrumento (BRASIL, 2017).

Já na escrita, a separação dos níveis ocorreu em cinco etapas: nível 1, nível 2 e nível 3, que apontam para um resultado insuficiente; nível 4, adequado; e, nível 5, desejável, que apontam para um resultado suficiente. Os dados em escala nacional evidenciam que 8,28% dos alunos encontram-se no nível 5 (desejável); 57,87%, em nível 4 (adequado) e 33,85% encontram-se em nível insuficiente (BRASIL, 2017).

Percebe-se que em relação à leitura, 12,99% dos alunos encontram-se no nível desejado, já em relação à escrita há apenas 8,28%, o que nos faz compreender que

nossos educandos leem melhor do que escrevem. Todavia, os índices ainda estão muito distantes do ideal.

Podemos inferir, com base no que foi apresentado, que a alfabetização no Brasil ainda se encontra longe de alcançar os parâmetros almejados considerando os dados dessas avaliações em larga escala.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo em nosso país passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019. Todavia, mesmo expressando queda, esse percentual representa cerca de 200 mil pessoas. Ainda segundo dados do mesmo instituto, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São cidadãos de 15 anos ou mais que, segundo o IBGE, não são capazes de ler ou de escrever ao menos um bilhete simples (BRASIL, 2019).

Reduzir a taxa de analfabetismo no Brasil está entre as metas do PNE (BRASIL, 2014), que estabelece o que deve ser feito para melhorar a educação no país até 2024, desde o ensino infantil, até a pós-graduação. Pela lei, em 2015, o Brasil deveria ter atingido a marca de 6,5% de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. Em 2024, essa taxa deverá chegar a zero.

Além das diferenças entre as idades, o levantamento feito pelo IBGE (2019) mostra que existem desigualdades raciais e regionais na alfabetização no Brasil. Em relação aos brancos, a taxa de analfabetismo é 3,6%, entre aqueles com 15 anos ou mais. No que se refere à população preta e parda, segundo os critérios do IBGE (2019), essa taxa é 8,9%. A diferença aumenta entre aqueles com 60 anos ou mais. Enquanto 9,5% dos brancos não sabem ler ou escrever, entre os pretos e pardos, esse percentual é cerca de três vezes maior: 27,1%.

Mesmo que os dados apresentados até o momento evidenciem estudantes acima dos 15 anos, consideramos importante apresentá-los, pois, em algum momento passaram ou deveriam ter passado pelos anos iniciais, e o ensino oferecido nesse momento foi falho.

No estado de São Paulo, dados de 2017 indicam que ainda há 2,8% de analfabetos, equivalente a cerca de 1 milhão de pessoas (SÃO PAULO, 2017). No município de Presidente Prudente/SP, dados do ano de 2014 revelam que a cidade se constitui como a única cidade do Oeste Paulista livre do analfabetismo (<http://g1.globo.com>, 2014). Todavia, em 2015 novos dados apontam que 10,15% dos estudantes dos três anos iniciais só conseguem ler uma palavra. O *site* G1, em uma matéria publicada em 19 de setembro de 2015 cita que

O Ministério da Educação (MEC) identificou inadequação em relação ao aprendizado esperado dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, em Presidente Prudente, considerada a maior cidade do Oeste Paulista. Conforme dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014, há insuficiência de 10,15% no aprendizado da leitura, 13,07% na escrita e 34,95% na matemática (g1.globo.com).

Mesmo que a porcentagem não seja considerada alta, em relação aos dados do Brasil, de forma geral, é preocupante vermos tais estatísticas, se pensarmos que cada um desses números representa um educando que tem uma aprendizagem defasada, quando comparada a dos demais colegas. Sabemos que as consequências de tal situação prejudicam professores, gestores, escolas e sociedade, mas, sobretudo, os educandos.

O que acontece no intervalo entre o genuíno desejo de crianças que vivem em sociedades (ditas) letradas, de frequentar a escola e aprender a ler e escrever, e a experiência de frustração diante do insucesso que vivenciam quando não conseguem aprender a ler e a escrever e tem de se submeter, por anos consecutivos, a repetições didáticas exaustivas de mesmas atividades que, quanto mais repetidas, menos conseguem aprender? O que acontece nesse intervalo em que o desejo do ritual de passagem para um mundo que as crianças vislumbram como novo e como portal para a “adulterez” se torna um portal para o limbo, do qual muitas crianças não conseguem mais escapar, restando-lhes considerar o imerecido desejo de crescer e, ao mesmo tempo, se submeter a “laudos” e “remedinhos”? (MORTATTI, 2013, p. 24).

A grande imposição dos testes padronizados, pelas organizações multilaterais e pelas políticas nacionais, vem também fragilizando o trabalho do professor que torna-se um mero “aplicador” de simulados, visando o avanço de seus alunos para o nível seguinte. Os alunos, por sua vez, devem apenas responder. A sala de aula tem se tornado lugar de treinamento contínuo para a obtenção de resultados positivos, que alimentam uma didática de resultados e de acertos, uma didática ao docente de “aprender a aplicar”. Todavia, conforme posicionamentos somos contrários a isso:

[...] aprendizagem sem ensino; treinamento no lugar de ensino; atuação docente como atividade técnica, com o objetivo de promover os alunos de estratégias para alcançar o sucesso de testes padronizados; formação docente (inicial e continuada) como processo de aprender (por convencimento não por entendimento) a aplicar e a treinar; professor como executor (convencido mas não convincente) de políticas públicas e metas globais de alfabetização escolar (MORTATTI, 2013, p. 29).

Analisando a Declaração Mundial sobre Educação para todos, de 1990, e outros documentos produzidos pelo Banco Mundial, Libâneo (2012) realiza uma provocação ao leitor, ao indicar que a escola, com base nos ideais de tais agências, se caracteriza como um lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais, bem como a integração social. O estudioso diz que ela parece ser baseada no respeito às diferenças psicológicas e aos ritmos de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, prezando pelo clima de convivência, tudo em nome de uma titulada educação inclusiva. Assim, a visão da velha escola centrada nos conhecimentos deve ser substituída por uma escola que valoriza formas de organização e relação humana, em que prevaleçam relações sociais, integração, convivência, compartilhamento de cultura e solidariedade entre as pessoas.

Tão boas intenções parecem à primeira vista soluções maravilhosas para se resolver o quadro complexo da educação brasileira atual. Entretanto, é necessário examinar as intenções por trás desses conceitos, com base nas políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres, de modo a obter uma análise contextualizada dos termos e das propostas apresentadas.

Podemos perceber que a história da alfabetização em nosso país está estritamente ligada a fatores sociais, econômicos, políticos e a interesses de diversas agências multilaterais, que têm como base o desenvolvimento do capitalismo, levando em consideração tudo o que foi exposto até o momento, ressaltando desde o período da colonização em que só se visava alfabetizar uma pequena parcela da elite, em seguida passando pela formação da mão de obra por meio da escola, até os dias atuais.

Para Colello (2017) a alfabetização é de fato uma responsabilidade da escola, todavia, ela carrega consigo desigualdades. Os alunos já chegam aos anos iniciais com conhecimentos prévios do mundo letrado, seja por meio digital, pelos livros, pelas revistas, pelas receitas etc. Para além de aprendizagens e de experiências, eles desenvolvem também uma relação de proximidade com o universo da leitura e da escrita, o que faz toda a diferença no processo de alfabetização. Tal diferença é marcada por oportunidades desiguais, visto que, as crianças menos favorecidas tendem a ficar à margem de experiências letradas.

Como os dados apontam, muitos jovens e adultos até se alfabetizam, mas podem regredir para um estado de analfabetismo funcional, quando privados de um processo qualitativo de aprendizagem. Todavia, dados têm apontado elementos que trazem

preocupação em relação ao processo de formação dos educandos, em especial ao que se refere ao analfabetismo.

Observamos, com base no exposto, que os resultados que envolvem a alfabetização em nosso país não são satisfatórios. Devemos pensar em cada um dos cidadãos que envolvem as porcentagens de analfabetismo em nosso país, em como a falta desse conhecimento é significativa. Mesmo que as avaliações externas e em larga escala não demonstrem a realidade de cada educando, de cada escola ou de cada comunidade, devemos refletir sobre a qualidade da escola, o acesso e a permanência para a totalidade da população.

Na próxima seção refletiremos sobre o espaço pesquisado, abordando o município e a escola parceira.

3. ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES, MUNICÍPIO PESQUISADO E ESCOLA PARCEIRA

Nesta seção, refletimos sobre a escola pública dos anos iniciais, assim como o espaço de nossa pesquisa, desde a cidade até a escola parceira.

3.1 Escola pública: local de formação de sujeitos críticos

A escola pública é um espaço de formação crítica. Acreditamos que

Quase sempre os comentários originados dos acontecimentos, fatos e resultados dos sistemas de avaliação do ensino mostram as precariedades da educação brasileira. Assumir uma atitude pessimista e negativa como educadores e professores é um empecilho à busca de uma educação emancipatória e de melhor qualidade (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 306).

Consideramos que para compreendermos a escola tal qual ela está estruturada atualmente, é necessário realizar uma breve retomada histórica.

Historicamente, o ambiente escolar era na maioria das vezes voltado ao ensino para as minorias, como explica Vale (2000), a prática escolar tem suas raízes fundadas no deleite para os afortunados e para ociosos que tinham tempo livre para a contemplação. A ciência, a filosofia e a escola surgem como deleite de uma minoria, de um local filosófico de reflexão. Aos pobres e aos escravos, cabia a escola do trabalho, do artesanato e da vida.

No Brasil a situação não foi diferente. Mesmo após muitas idas e vindas, avanços e retrocessos na educação de nosso país, foi somente a partir de 1960, que após muita luta e reivindicações populares a escola secundária, que hoje corresponde ao Ensino Fundamental II, passa a ser aberta a todos (BEISIEGEL, 2005). Todavia, essa expansão ocorreu numa situação em que as possibilidades de investimentos financeiros eram precárias. Dessa forma, o ensino cresceu em grande parte por meio de improvisação de prédios e de salas de aulas, sem contar a formação aligeirada dos professores para atender às demandas.

Ao passo que as crianças pertencentes às massas populares passaram a adentrar à escola, ocorreu o processo de democratização do ensino, assim como a busca de extensão de um maior número de anos na escolaridade. Também houve maior

quantidade de cidadãos na escola, produzindo, conforme Beisiegel (2005), uma situação inegável de crise, uma crise multifacetada. O crescimento desorganizado do sistema de ensino público produziu, segundo o autor, um fenômeno de burocratização e de ritualização dos serviços no ambiente escolar.

É inegável também que houve uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos oferecidos pela escola e as expectativas dessa nova população. “À medida que a escola vem incorporando à sua clientela crianças procedentes dos setores populares, aquela adequação deixa realmente de existir” (BEISIEGEL, 2005, p. 114).

Sem o processo de democratização do ensino, a escola não estaria estruturada como ela está hoje. Muitas de nossas crianças não teriam o direito de frequentá-la e de permanecer estudando. Esse processo significou a chance de a camada popular adentrar à escola, e é essa camada, que forma a classe trabalhadora de nosso país, que compõe, em sua maioria, nossas escolas públicas.

Acreditamos que devemos aceitar a escola como ela é, sobretudo, a população que a ela teve acesso. Esse é o ponto de partida para se pensar uma escola que será capaz de dar aos seus usuários algo mais do que recebem hoje” (DI GIORGI, LEITE, 2010, p. 315).

Libâneo (2016) defende uma escola com qualidade educativa, que assegure condições para que todos os educandos se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento afetivo cognitivo e moral. Essa escola envolve relações pedagógicas que visam a conquista do conhecimento – de capacidades intelectuais e a formação da personalidade do educando, sendo essa condição fundamental para a redução das diferenças, das desigualdades e do preconceito, em âmbito escolar ou não. Ela também vê como um de seus papéis a inserção das experiências das crianças nas práticas pedagógicas e sua concepção com o processo de ensino e de aprendizagem e os conteúdos escolares, de modo a estabelecer conexões entre os conceitos científicos e o cotidiano do educando. Além do mais, ela vê o papel de assegurar ao educando o direito a semelhança e à igualdade, ao provimento de uma formação cultural e científica como base para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, ético e estético, considerando também as diferenças e individualidades de cada sujeito.

Concordamos com Libâneo (2016, p. 60), quando firma que

Uma escola desprovida de conteúdos substanciais reduz as

possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, deixando de promover, desse modo, a justiça social que pode vir da educação e do ensino. [...] Se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los e que usufruam de condições de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional.

Silva (2019, p. 184) considera que o papel da escola pública dos Anos iniciais do Ensino Fundamental é

[...] contribuir com a formação integral do ser humano, considerando o cuidar e o educar como indissociáveis, ensinando os conteúdos referentes à higiene, aos valores, ao respeito ao próximo, como também o cálculo, a escrita, a leitura, o entendimento de mundo, mediante a interdisciplinaridade das diferentes disciplinas, sem a desvalorização da Arte, da Educação Física, da Ciências, da Geografia e da História.

Para Silveira (1995), há a presença de duas classes sociais: burguesia e proletariado, que são classes totalmente antagônicas, com interesses irreconciliáveis. Enquanto a burguesia busca enriquecer às custas do proletariado, este, busca transformação e libertação. Assim, devemos como educadores, nos perguntarmos de que lado estamos atuando? A qual dessas classes estamos favorecendo? Com qual delas estamos comprometidos?

Segundo Silveira (1995), qualquer que seja a posição que venhamos a assumir, a neutralidade é impossível, pois, ou estamos a favor da classe trabalhadora ou estamos contribuindo para que sua condição seja perpetuada. E nos apresenta nos motivos para essa afirmação. O primeiro deles se dá ao fato de sermos seres concretos, históricos e inseridos em uma sociedade real, e dela recebemos diversas influências que moldam nossas atitudes. O segundo motivo é que, mesmo aqueles que se dizem neutros, estão favorecendo, conscientemente ou não, a burguesia, pois não estão contribuindo com a libertação e a conscientização da classe trabalhadora. Todavia, Silveira (1995) reitera que, historicamente, a classe trabalhadora sempre lutou e reivindicou seus direitos, inclusive a escola para seus filhos, pois sabe que o estudo constitui-se como um instrumento para dominar os meios de produção, e conseguir libertação. Conclui-se, portanto, que a escola cumpre uma função contraditória, pois ao mesmo tempo que reproduz a desigualdade também colabora com sua superação.

A função transformadora da escola, na verdade, não é exercida de forma direta, imediata, mas de forma indireta e mediata. Trata-se da função mediadora da escola que consiste na sua possibilidade de proporcionar às massas populares o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que vivem, tornando-os, assim, melhor instrumentalizados para a luta pela sua libertação (SILVEIRA. 1995, p. 25).

Neste sentido, consideramos que, construir essa escola se configura como um imenso desafio, que exige investimento financeiro, pessoal, em recursos e em formação, bem como aceitação das diversidades e das adversidades da escola de todos para todos, ou seja, conhecer quem são os alunos que frequentam a escola. Além do mais, é preciso promover uma avaliação que sirva como instrumento que aponte os problemas e erros do contexto escolar, bem como os sucessos e acertos, além do atendimento a necessidades físicas, a condições adequadas de trabalho, de acesso e de permanência, com valorização dos educandos, da prática pedagógica e da gestão escolar. Tudo isso exige experiência, vontade de mudar, perseverança e muitos outros aspectos. Dessa forma, o professor alfabetizador deve ter consciência de seu papel diante dessa função social que a escola tem e da importância que seu trabalho exerce na vida do educando.

No próximo tópico apresentaremos o universo de nossa pesquisa.

3.2 Espaços da pesquisa: município de Presidente Prudente/SP

Presidente Prudente é um município brasileiro do interior do estado de São Paulo. Localiza-se a oeste da capital do estado, a uma distância de 558km. Ele ocupa uma área de 562,107 km², sendo que 16,5600 km² estão em perímetro urbano. Sua população foi estimada em 227.072 habitantes segundo o Censo de 2018, realizado pelo IBGE.

Conforme dados do *site* do município, do ano de 2019, a cidade é formada por cerca de 220 bairros, além dos distritos de Ameliópolis, Eneida, Floresta do Sul e Montalvão. Constitui-se como um dos principais polos industriais, culturais e de serviços do oeste de São Paulo, e é conhecida como a “Capital do Oeste Paulista”.

O Censo Escolar de 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos no município é de 97,8%. E Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 6,5 deixando a cidade no 1037º em um total de 5570 municípios, 314º lugar no estado, em um total de 645º, 13º lugar na microrregião, que é composta por 30 municípios.

Segundo os dados de 2018 do IBGE, as matrículas no Ensino Fundamental no município eram de 23.656.

O órgão municipal responsável pela gestão da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, em Presidente Prudente/SP é denominado de Secretaria Municipal de Educação (Seduc).

As informações do *site* do município nos mostram que, a cidade possui a maior rede pública de ensino do Pontal do Paranapanema, contando com 61 escolas, sendo 57 em prédio próprio e quatro conveniadas. Ela atende, então, à Educação Infantil – berçário, maternal e pré-escola (0 a 5 anos), Ensino Fundamental – 1º ao 5º anos e Educação de Jovens e Adultos.

O Sistema de Ensino é composto por um quadro de mais de 2 mil profissionais entre diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, professores, educadores infantis, equipe técnica formada por supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos e equipe de apoio. Conta também com uma equipe multidisciplinar composta de psicólogos escolares, educadora de saúde, assistentes sociais, fonoaudiólogos e psicopedagogos.

Até o momento, os dados foram obtidos por meio de ofícios solicitados pela pesquisadora à Seduc de Presidente Prudente. Foram-nos passados os dados de trinta e duas escolas públicas municipais. Nesses dados continham as datas de nascimento dos professores, o sexo, a unidade de trabalho, o vínculo empregatício (se efetivo ou contratado), a situação (se ativo ou inativo), o cargo e a função.

Com base nos documentos analisados, há 475 professores I registrados no município de Presidente Prudente. Destes, 57 que estão afastados temporariamente, assumindo cargos de Orientador Pedagógico, de Vice-Diretor ou de Professor Comunitário. Destacamos também que há no sistema 81 classes de 1º ano, 69 classes de 2º ano e 77 classes de 3º ano do Ensino Fundamental.

3.3 Espaços da pesquisa: escola parceira

Os dados e as informações citados neste item foram obtidos por meio da análise do PPP (2018) da escola parceira.

Ressaltamos que o PPP, é um documento de suma importância, pois, além de contar a história da escola, também é elaborado coletivamente por toda a equipe escolar, ou seja, professores, gestores, funcionários, familiares, alunos e comunidade externa.

Nele, constam informações funcionais, dados educacionais da instituição, informações patrimoniais, assim como planos de ensino e objetivos e metas da escola.

A escola parceira na qual a pesquisa foi realizada recebe o nome de Escola Municipal Professora Juraci Meneses Peralta e localiza-se no bairro Jardim Humberto Salvador, ao norte do município, distante 10 km do centro de Presidente Prudente/SP.

Escolhemos essa instituição pelo fato da pesquisadora ter uma história de muito carinho e afinidade com ela. Atualmente, atua como professora nessa instituição e mora no bairro em que a escola é localizada, além do mais, enquanto cursava Pedagogia, desenvolveu dois projetos de Iniciação Científica e Núcleo de Ensino na Unidade.

A instituição foi inaugurada em 17 de fevereiro de 2000, contendo 13 funcionários para atender um total de 370 crianças, sendo a maioria residente no bairro Humberto Salvador e uma pequena minoria do bairro Augusto de Paula. A atual mantenedora da instituição é a Prefeitura Municipal de Presidente Prudente/SP.

Atualmente, a unidade atende uma média de 400 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além desta etapa de ensino, a escola também atende a alunos da Educação Especial e do Projeto Cidadescola, que são alunos já matriculados e que frequentam oficinas no contraturno da aula regular. Desse total, 75 estão matriculados no 1º ano; 80, no 2º ano; e 90, no 3º ano.

A infraestrutura da escola é composta por quadra coberta, sala de informática, sala de recursos, sala de reuniões para os professores, secretaria, sala da orientadora pedagógica, sala da direção e de vice-direção, refeitório dos funcionários e sala de descanso, sala da professora comunitária, banheiros dos funcionários, cozinha, refeitório, pátio, diversas salas de aula, sendo que a maioria é equipada com ar condicionado, e uma biblioteca bem estruturada, composta por diversos livros e jogos, e um parque de diversões.

O bairro em que a escola se localiza, Jardim Humberto Salvador, teve sua implantação por meio de um loteamento no ano 1995, por iniciativa do governo municipal. Ele é parte do Projeto de Loteamentos Urbanizados inseridos em um processo, que ficou popularmente conhecido como “política de desfavelamento”, implantada no município. A oeste do Bairro Jardim Humberto Salvador encontra-se o Conjunto Habitacional Augusto de Paula, uma área estreitamente ligada à primeira, com um número menor de residências, o que permite configurar, ambos, como praticamente um único bairro. Em torno do bairro da escola, há várias áreas rurais e glebas não habitadas, que formam uma barreira entre esses bairros e o restante da cidade, gerando

uma espécie de isolamento.

A escola faz parte da história do bairro, eles foram fundados praticamente juntos, e foram crescendo com o passar do tempo, ambos com o apoio e a luta da comunidade em busca de melhorias.

Conforme dados do PPP do ano de 2018, sobre 215 entrevistas realizadas com as famílias dos estudantes, a maioria delas, 70,23%, reside no bairro Jardim Humberto Salvador, 8,37% no Conjunto Habitacional Augusto de Paula e 14% em outros bairros.

Em relação à renda mensal das famílias, 24,19% não possuem renda mensal; 13,02% vivem com até um salário mínimo mensal; 38,61% têm renda mensal entre 2 a 4 salários mínimos; 6,51 % têm renda familiar entre 5 a 6 salários mínimos; e 16,28% não informaram. Observa-se, então, que 37,21% das famílias dos educandos que frequentam a escola possuem recursos financeiros bem reduzidos.

Quanto às profissões dos responsáveis pelos educandos, os resultados são bastante diversificados e foram agrupados em categorias. Sendo assim, entre o percentual total das profissões dos responsáveis legais do sexo masculino, 16,86% são autônomos (pedreiros, mecânico, eletricitista e outros); 17,73 % são trabalhadores do comércio (vendedor, balconista, serviços gerais, segurança etc.); e 65% estão desempregados ou não informaram na entrevista. Entre as profissões das mães ou dos responsáveis legais, as que mais predominam são: 17,28% trabalham no comércio; 5,58% são domésticas; 8,37% cuidam do lar; e 67,91% estão desempregadas ou não informaram na entrevista. Desse modo, entende-se que há mais da metade dos responsáveis legais dos educandos desempregados.

Os dados sobre escolaridade dos pais/responsáveis legais apontam que, 27% das mães e 18% dos pais possuem o Ensino Fundamental incompleto; 10% das mães e 16% dos pais possuem Ensino Fundamental completo; 12% das mães e 13% dos pais possuem o Ensino Médio incompleto; e 25% das mães e 12% dos pais possuem o Ensino Médio completo.

O nível socioeconômico e educacional da comunidade que frequenta a escola nos faz refletir sobre o processo de democratização do ensino. Mais uma vez somos levados a pensar sobre o real papel da escola pública, para os filhos da camada popular, especialmente. Sobre isso, realizamos uma reflexão em um capítulo específico.

É ressaltado no PPP da escola que, até o ano de 2011, era verificado que os alunos apresentavam muitas dificuldades com relação à aquisição da base alfabética, o que acarretava em defasagens em relação aos conteúdos de linguagem. Tais defasagens

se agravavam progressivamente, no decorrer dos anos, e os dados das sondagens revelavam que uma parcela considerável desses alunos chegava ao 5º ano com dificuldades na produção escrita, na leitura e na interpretação textual. Várias hipóteses eram levantadas durante as reuniões de Conselho de Classe bimestrais, das quais todos os docentes participam, mostrando avanços da sua sala, e, diversos fatores que dificultavam a aprendizagem dos alunos foram apontados, tais como: dificuldade acentuada na aprendizagem, falta de participação dos pais na vida escolar dos alunos, além do método de ensino, que se baseava na teoria construtivista de aprendizagem e não oferecia subsídio metodológico necessário.

No PPP, ainda é apontado que além das orientações da Seduc. desde o ano de 2011, a escola também tem estabelecido parcerias com a Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *Campus* de Presidente Prudente, o que tem possibilitado um suporte pedagógico na formação continuada dos professores em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Segundo o PPP, já foram oferecidas formações na área da Matemática, no ano de 2013 e 2014, visando à reflexão sobre estratégias eficientes para o ensino dos conteúdos previstos para cada ano, de acordo com os quatro blocos de conhecimento: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação. No segundo semestre de 2014 e durante todo o ano letivo de 2015, foi realizada a análise dos Planos de Ensino de Língua Portuguesa, juntamente a uma profesora da área, também da Unesp, tendo como objetivo organizar os conteúdos previstos para cada ano, em relação às atividades de linguagem na alfabetização e na pós-alfabetização. Outra iniciativa no ano de 2013 foi a parceria com o subprojeto PIBID, na área da Educação Especial, que teve como foco o desenvolvimento de práticas docentes para o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Depois disso, a unidade escolar passou a ter também subprojetos na área de Artes e na área de Matemática, em que foram atendidos alunos dos 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Já no ano de 2016, a escola contou com outra parceria da Unesp, por meio do Programa Núcleo de ensino, com o projeto intitulado “Professor do 1º ano do Ensino Fundamental: papel social, formação, desafios e perspectivas”, que possibilitou ter estagiárias uma vez por semana nas salas dos 1º anos.

A escola desenvolve outras ações internas, com o objetivo de promover melhorias na educação dos educandos, como a construção coletiva da Cartilha de Convivência da Escola; o projeto “Educando em Valores”, que visa apresentar e refletir

sobre alguns filmes referentes a esta temática com os alunos; a parceria escola e família por meio de reuniões, palestras mensais com temas diversos como Dia da Família na Escola, mostras pedagógicas, apresentações culturais, atendimentos individuais sempre que necessário etc.

Percebemos, então, que a escola se apresenta como uma instituição aberta a novas propostas e parcerias, e propondo-se a promover uma educação de qualidade para seus educandos, buscando sempre meios para suprir as defasagens e as necessidades formativas da equipe escolar.

Após refletirmos sobre a cidade em que realizamos nossa pesquisa e a escola escolhida, voltaremos nosso olhar para dois dos temas centrais de nosso estudo: a alfabetização e o letramento.

3.4 O Método Sociolinguístico na escola pesquisada

Foi possível analisar, por meio dos questionários respondidos pelas professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa que o Método Sociolinguístico se constitui como um instrumento essencial no processo de alfabetização na realidade em que elas estão inseridas.

Dessa forma, julgamos necessário, buscar nos documentos da escola pesquisada mais detalhes sobre a conceituação e utilização desse método. Tomamos como base a análise do PPP (2018), que estabelece, em seus objetivos, que o educando que estuda nessa escola deva receber uma educação que propicie:

- Sua formação crítica e reflexiva, que possibilite sua argumentação, posicionamento e ampliação dos conhecimentos aprendidos;
- O reconhecimento de si como cidadão inserido em uma sociedade, formando-se como indivíduo que consiga colocar-se no lugar do outro, baseando-se no respeito mútuo, no diálogo, ciente de suas responsabilidades, compreendendo seus direitos e seus deveres;
- Uma aprendizagem significativa, que ressalte a importância do estudo como possibilidade de adquirir conhecimentos;
- Formação ativa, participativa, interessada, determinada, crítica, autônoma, colaborativa (2018).

Neste sentido, percebemos a preocupação em formar um cidadão que, para além do domínio dos conteúdos, também desenvolva nesse espaço características de um

sujeito que atuará em uma sociedade, e se pretende possibilitar uma formação crítica, reflexiva e ativa para esse educando. O PPP estabelece como alguns dos papéis da escola:

- Priorize o ensino e a aprendizagem de qualidade que possibilite ao educando vivências para seu desenvolvimento integral;
- Valorize e incentive a parceria com as famílias;
- Propicie condições para que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades de modo a competir de forma igualitária na sociedade;
- Considere e respeite a diversidade cultural, social e econômica dos nossos alunos;
- Atue e trabalhe com orientações claras, em que cada profissional esteja ciente de seu papel na formação do aluno;
- Ensine o diálogo, o respeito mútuo e a respeitar as regras da escola;
- Atenda os padrões de qualidade educacional e social;
- Atenda seus alunos com deficiência, indisciplinados, com baixa aprendizagem auxiliando esses alunos com materiais pedagógicos e profissionais adequados, sendo inclusiva e possibilitando uma educação para todos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

Mais uma vez, percebemos o zelo da unidade escolar em apresentar em um documento que rege, orienta e que dá a base para o desenvolvimento da instituição, com uma preocupação com a formação integral do educando. Diversas iniciativas e outros projetos são desenvolvidos na escola pesquisada. Todavia, como nosso objetivo é refletir sobre a alfabetização e sobre o letramento, nos restringimos a ações voltadas apenas para tais elementos.

Como já afirmado, a alfabetização constitui-se como uma das partes estruturantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não há como pensar em 1º, 2º e 3º anos sem vir à mente o processo de aquisição da leitura e da escrita. A carga horária e os objetivos propostos para a Língua Portuguesa fazem com que o docente dessa área desenvolva sua prática em sala de aula visando sempre uma alfabetização, que, para além da leitura e da escrita também alcance os objetivos acima propostos, ou seja, a formação de um educando crítico, reflexivo, autônomo, que saiba atuar em sociedade.

Dessa forma, a instituição pesquisada, começou a se preocupar com o processo de alfabetização, que até o ano de 2011, conforme o PPP (2018) não estava surtindo efeitos, como o desejado.

Até o ano de 2011, verificávamos que os nossos alunos apresentavam muitas dificuldades com relação à aquisição da base alfabética, o que acarretava em defasagens em relação aos conteúdos de linguagem. Estas defasagens iam se agravando progressivamente, no decorrer dos

anos, e os dados das sondagens revelavam que uma parcela considerável dos nossos alunos chegava ao 5º ano com dificuldades na produção escrita, na leitura e na interpretação textual. Várias hipóteses eram levantadas durante as reuniões de Conselho de Classe e, diversos fatores que dificultavam a aprendizagem dos alunos foram apontados, tais como: dificuldade acentuada na aprendizagem, falta de participação dos pais na vida escolar dos alunos e o método de ensino que se baseava na teoria construtivista de aprendizagem.

Na tentativa de solucionar os problemas acima citados, no ano de 2012 nos propomos a utilizar o Método Sociolinguístico, desenvolvido pela profª Dra. Onaide Swartz. A partir de então, os dados das sondagens têm nos mostrado grande avanço dos alunos do 1º ao 3º ano, em relação à alfabetização (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 41).

Conforme apresentado, no ano de 2012, a escola passou a adotar o Método Sociolinguístico (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007) na alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O método em questão consiste em quatro etapas, porém, antes de iniciá-las é preciso realizar a escolha da palavra geradora, pois a aprendizagem ocorrerá no entorno da mesma. Esta deve ser extraída pelo professor do universo vocabular dos educandos, deve ser rica em produtividade temática e fonêmica, sendo composta preferencialmente por mais de três sílabas, além de possuir teor de motivação e de conscientização. As etapas deste método, conforme Mendonça e Mendonça (2007) são:

1º codificação: (conceito próprio de Paulo Freire) representação de um aspecto da realidade expresso pela palavra geradora, por meio da oralidade, do desenho, da dramatização, da mímica, da música e de outros códigos que o alfabetizando já domina.

2º descodificação: (conceito próprio de Paulo Freire) releitura da realidade expressa na palavra geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, através da discussão crítica e do subsídio do conhecimento universal acumulado (ciência, arte, cultura).

3º análise e síntese: análise e síntese da palavra geradora, objetivando levar o aprendiz à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, através da divisão da palavra em sílabas e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta e, a seguir, junção das sílabas para formar novas palavras, levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras, por meio da leitura e da escrita.

4º fixação da leitura e escrita: este passo faz a revisão da análise das sílabas da palavra e apresentação de suas famílias silábicas para, através da ficha de descoberta,

formar novas palavras com significado e para composição de frases e textos, com leitura e com escrita significativas.

No ano de 2012, de 85 alunos, cerca de 70 iniciaram o ano no nível pré-silábico, e menos de dez começavam no nível alfabético. Com a utilização do Método Sociolinguístico, ao final do ano cerca, de 60 alunos atingiram o nível alfabético e menos de dez permaneceram no nível pré-silábico.

Em 2013, segundo ano de utilização do Método, de 102 crianças cerca de 60 entraram no 1º ano no nível pré-silábico. Ao final do ano, mais de 70 crianças estavam no nível alfabético. Nos anos de 2014 e de 2015, a mesma constância: grande parte dos alunos chegando no nível pré-silábico e, ao final do ano, essa parcela de alunos encontrava-se no nível alfabético, constituindo, dessa forma, ótimos resultados para o processo de leitura e de escrita.

O resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013 da escola pesquisada aponta que, apesar de ainda não ter atingido a média do município, houve um avanço significativo dos alunos, conforme o PPP (2018), visível especialmente pelos dados do IDEB da instituição, que passaram de 4,1 no ano de 2011 para 5,7 em 2017.

O PPP (2018) também é favorável ao Método e aponta preceitos fundamentais para a formação crítica, reflexiva e ativa do educando, o que vai ao encontro do que afirmamos. Percebemos, então, a parceria com as famílias, a gestão democrática, a importância em se trabalhar com valores, a preocupação em assegurar uma aprendizagem ativa.

SEÇÃO 4: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÃO SOBRE SEUS SENTIDOS

Nessa seção refletiremos sobre os sentidos e olhares das professoras participantes da pesquisa sobre alfabetização e letramento. Para tanto, analisamos os dados dos questionários e entrevistas realizadas com essas profissionais.

4.1 Sentidos sobre alfabetização e letramento

Nossa análise inicia-se com a reflexão sobre *qual é o papel da alfabetização de acordo com o olhar das docentes*.

As seis participantes consideram que se constitui como a *habilidade de ler e de escrever, dominando as sílabas e a escrita*, envolvendo o *processo de codificação e de decodificação*:

“[...] conhecimento das letras e sílabas, voltado para a técnica, decorar letras, formar palavras e sílabas e ler” (Entrevista Cinderela, 2020).

“Alfabetizar é ensinar a habilidade de ler, escrever, interpretar” (Questionário Aurora, 2020).

“Envolve alfabeto, leitura e escrita [...]” (Questionário Mérida, 2020).

“[...] aprendizagem do processo de codificação e decodificação” (Questionário Mérida, 2020).

“[...] aluno compreende a codificação e decodificação das letras” (Questionário Bela, 2020).

“[...] processo de aprendizado relacionado a comunicação por meio de codificação e decodificação” (Questionário Branca de Neve, 2020).

“A alfabetização é a aquisição do código da escrita e da leitura, e se faz através do domínio de uma técnica, um domínio alfabético, um domínio ortográfico” (Questionário Mohana, 2020).

“[...] saber o básico de leitura, escrita, compreensão” (Questionário Cinderela, 2020).

Silva (2013) nos recorda que a história da sistematização do ensino da Língua Portuguesa já vem de séculos atrás. Todavia, a origem do termo alfabetização, surge por meio das palavras *alpha* e *beta*, ambas as primeiras letras do alfabeto grego e que os

significados traduzem o ensino da leitura e da escrita por meio das letras do alfabeto, ou seja, sentidos atrelados às respostas das docentes.

Foi indicado também que a *alfabetização* se constitui como *a base para os estudos e para as outras disciplinas*:

“[...] base para todo o resto dos estudos” (Entrevista Cinderela, 2020).

“[...] o caminho para o ensino das outras disciplinas” (Entrevista Mérida, 2020).

Segundo esse pensamento, a BNCC (BRASIL, 2017) ressalta que a alfabetização deve ser o foco da ação docente nos anos iniciais, visto que, a aprendizagem da leitura e da escrita oferece aos estudantes a possibilidade de ampliação da construção do conhecimento em diferentes componentes, por meio da inserção da cultura letrada. Dessa forma, alfabetização e letramento são essenciais na progressão dos estudos, no domínio dos conteúdos, na criticidade e na capacidade de interpretá-los e de aplicá-los em seu cotidiano.

A BNCC (BRASIL, 2017) ainda determina que os educandos, ao final do segundo ano, devam ser capazes de ler e de produzir textos com autonomia, além de se apropriar de conhecimentos que ampliem seu universo cultural nas diferentes áreas do conhecimento, reafirmando a importância do ensino e da aprendizagem de tais habilidades.

Percebemos que todas as docentes compreendem que a alfabetização envolve processos de codificação, de decodificação e de domínio da Língua Portuguesa. Aspectos relacionados à Base para os estudos foi apontada por duas participantes, e outros aspectos foram elencados apenas uma vez.

Cagliari (2009) defende que alfabetizar é o ensino da leitura e da escrita, e o que segredo consiste na compreensão da leitura, que é a decifração do código, ou seja, envolve os aspectos técnicos da habilidade. Todavia, a escrita se torna uma consequência do que se sabe a respeito da leitura. Assim, além de ensinar a criança a compreender a escrita, é preciso que se ensine a aplicação desse conhecimento e sua articulação com a realidade.

Outras características foram ressaltadas, como a construção do pensamento, a formação básica da formação do cidadão crítico, a capacidade de interpretar e de analisar com autonomia, bem como a inserção da criança no mundo letrado. Conforme

Freire (1994), a alfabetização exerce um papel político contra as injustiças sociais vivenciadas por seus educandos, configurando-se como um ato criador e um esforço de leitura de mundo.

Segundo nossas concepções teóricas, e com base em todo o exposto até o momento, compreendemos a alfabetização como um processo que envolve a atuação docente, a técnica e o domínio para ensinar a leitura e a escrita. Todavia, essa técnica não pode se resumir tão somente a ela mesma, sem a compreensão dos meios em que ela está sendo desenvolvida. Dessa forma, mesmo que na concepção das docentes a alfabetização envolva prioritariamente a codificação e a decodificação, esse processo deve ser feito com criticidade, levando em consideração a autonomia do educando.

Defendemos, então, a escrita como uma forma de se expressar no mundo, e a leitura como um ato de interpretar, de interiorizar esse conhecimento e de associá-lo com ações concretas. É nesse contexto que o letramento vem para complementar a alfabetização.

Seguindo a análise, apresentamos os *sentidos das professoras sobre o letramento*. Para as seis alfabetizadoras, o *letramento* tem relação com a *utilização da técnica da leitura e da escrita em seu contexto social*:

“[...] utilizar os meios da leitura e escrita para seu desenvolvimento social” (Entrevista Mérida, 2020).

“[...] o indivíduo lê e entende o que está lendo, compreende o sentido” (Questionário Bela, 2020).

“O letramento refere-se a um conceito mais amplo, onde a criança sabe fazer o uso de todas as técnicas em praticas sociais de leitura e escrita” (Questionário Mohana, 2020).

“O letramento é o que vai para além da alfabetização, compreensão da criança sobre o que está decodificando. É ir além de só decodificar o código (interpretação, reflexão é desenvolvimento como cidadão)” (Entrevista Cinderela, 2020).

“[...] além de saber codificar ou decodificar os signos da escrita. É ser capaz de ler e compreender, dar significado [...] “não basta ser alfabetizado, é preciso ser letrado” (Questionário Cinderela, 2020).

O letramento, conforme Soares (1999) envolve a ação de aprender e de ensinar as práticas sociais de leitura e de escrita, levando em conta o grupo social em que o educando está inserido. Dessa forma, não basta apenas alfabetizar; é preciso letrar também, incentivando a ampliação do repertório de leitura do educando nos diversos

gêneros textuais e sua aplicação no cotidiano.

O *letramento* envolve a *formação do educando como cidadão*, inserido-o em um contexto social, como *um sujeito pensante*. Para as professoras, *letramento* é:

“[...] formação do sujeito na sociedade, como um ser pensante” (Entrevista Mérida, 2020).

“[...] interpretar as coisas entre linhas” (Entrevista Mérida, 2020).

“[...] capacidade de entender o que o cerca” (Entrevista Cinderela, 2020).

“[...] compreensão dos conhecimentos presentes na humanidade” (Questionário Aurora, 2020).

Freire (1994) nos lembra que a educação precisa ser libertadora, conscientizadora. Diante desse fato, a alfabetização deve contribuir com a exclusão da ingenuidade transformando-a em criticidade. Dessa forma, a prática alfabetizadora deve ser baseada na democratização da cultura, uma prática que “Tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito” (FREIRE, 2009, p. 112). Neste sentido, questionamos às professoras se em sua concepção *alfabetização e letramento se relacionam*, e as respostas foram positivas.

“Sim, totalmente. Para ter autonomia do letramento, é preciso a criança ter o domínio da alfabetização. Em contrapartida, não adianta também saber a palavra e não relacioná-la com o contexto em que se vive. Dessa forma, ambos andam juntos. Por exemplo, em um contrato de emprego, o aluno deve saber ler, mas também interpretar as condições de trabalho” (Entrevista Cinderela, 2020).

Percebemos que para Cinderela esse conhecimento relaciona-se com a *autonomia do educando*, assim como o seu domínio e a sua aplicação em um contexto, reafirmando os posicionamentos indicados.

Freire (2005) nos relembra da concepção de educação bancária, que tem como característica a estagnação, o professor como detentor do saber, a memorização, “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 66). Nesta perspectiva, o educando não tem autonomia, liberdade ou criatividade, possibilitado somente à mera reprodução dos

saberes do educador. Todavia, na educação libertadora, há valorização da consciência crítica do educador e do educando, com promoção à autonomia de se posicionar e de se constituir como sujeito do processo.

Mérida também aponta que *alfabetização e letramento se relacionam*:

“Sim. Para mim a alfabetização já engloba tudo, desde o trabalho com as sílabas até essa interpretação de mundo, mas tem as duas nomenclaturas. Penso que em todas as disciplinas deveríamos trabalhar alfabetização e letramento, não tem como você ensinar o código sem o contexto da sociedade, caso contrário o aluno vira apenas um copiador” (Entrevista Mérida, 2020).

A docente destaca a importância de *articular a alfabetização às demais disciplinas*, e, em outras palavras, promovê-la em um *contexto de letramento*.

Para Colello (2017, p. 38), a alfabetização se constitui como uma aprendizagem complexa, que, para além da aquisição do sistema alfabético de escrita, envolve a inserção do educando no universo letrado, por isso, assumindo-se como uma meta educativa na constituição cognitiva, social e política. A autora reitera o que defendemos, sobre o processo de alfabetização não se constituir como neutro e envolver-se em um contexto social mais amplo.

Para Soares (2010) a alfabetização envolve a aprendizagem do código alfabético com as habilidades de ler e de escrever. Já o letramento abrange as práticas sociais dentro de um contexto no qual a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do educando. É necessário realizar uma prática alfabetizadora baseada no letramento, ou seja, alfabetizar letrando. Essa prática deve ocorrer de forma articulada, e tais conceitos não devem ser trabalhados individualmente. É necessário, portanto, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais.

Assumimos a postura que alfabetização e letramento não devem ser trabalhados de modo mecânico ou desvinculado do mundo em que a escola está inserida. O professor deve traçar metas e estratégias para que, em sua atuação, desenvolva tais conceitos concomitantemente, formando o educando que saiba ler, escrever e interpretar.

Diante do exposto pelas professoras, podemos perceber que alfabetização e letramento constituem-se como essenciais na formação do educando, seja para progredir nos estudos, ter criticidade e autonomia para uma vaga de emprego ou para atuar com consciência na sociedade.

“Como eu disse, eles são a base para o resto dos estudos, para progredir, mas também para agir com consciência na sociedade. Na verdade, a alfabetização, o letramento e a escola, de forma geral, devem promover a independência do aluno, auxiliá-lo na formação do pensamento crítico sobre a sociedade, sua escola, sua vida e família. Atuo no 1º ano, mas penso no futuro das crianças, para que eles saibam atuar com autonomia, sabendo interpretar, refletir e questionar, seja em uma entrevista de emprego, em um vestibular, nas decisões que envolvem o convívio em sociedade. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento são essenciais” (Entrevista Cinderela, 2020).

“Uma oportunidade de um futuro melhor, no sentido de arrumar um emprego, transformar sua realidade, como eu disse, não é só ler e escrever, a escola é o preparo para a vida em sociedade. Como eu disse, eles tem um contexto social muito difícil, então o estudo e o conhecimento são uma forma dele crescer na vida” (Entrevista Mérida, 2020).

As docentes relataram sobre o contexto dos alunos e sua preocupação com a atuação deles no mercado de trabalho.

Silva (2013) considera que a ação alfabetizadora não pode ser estática, mas movimentada pelo pensamento reflexivo. Dessa forma, a atuação docente possui um sentido amplo, para além do ensino da codificação e da decodificação, envolvendo a reflexão sobre o objeto ensinado e sobre o educando, de modo que ele conquiste a compreensão de si, de sua função social, da função social desses conhecimentos. Tudo isto para que os profissionais da docência, então, possam ampliar suas concepções e suas visões de mundo e de trabalho, com criticidade para pensar em sua sociedade e lutar contra as injustiças nela existentes.

Teles (2018) enfatiza que a prática alfabetizadora não deve visar somente a alfabetização, no contexto restrito da codificação e decodificação, sem envolvimento político, mas também o letramento de seus alunos, de modo que se tornem leitores e escritores, sendo, assim, educandos críticos, que saibam questionar, expor suas opiniões e se posicionar.

Diante do que foi apresentado, percebemos que a alfabetização, para as docentes, relaciona-se com o processo de aquisição da língua, aos seus aspectos técnicos do codificar e do decodificar. Todavia, compreendem que sua atuação é envolta de uma conotação social, o que exige o trabalho com o letramento e que requer a articulação dos conhecimentos da técnica e de sua aplicação crítica e consciente, possibilitando a interpretação de mundo do sujeito de uma maneira ampliada.

Defendemos a formação do educando enquanto interlocutor, que interage e que

se comunica, com consciência, criticidade e autonomia, na promoção de uma prática alfabetizadora capaz de tornar o educando senhor de sua própria linguagem. Além do mais, acreditamos que os sentidos atribuídos às palavras não são neutros, mas carregados de sentimentos e de interesses políticos, sociais e financeiros, seja de forma consciente ou não. Dessa forma, refletiremos sobre a motivação que levou os docentes a atuarem como alfabetizadores, o motivo pelo qual escolheram essa profissão e o sentido que atribuem à sua prática.

4.2 Ser professor alfabetizador atualmente: sentidos sobre o papel docente

Perante os posicionamentos apresentados pelas docentes, questionamos *o que significava para elas ser professor no Brasil atualmente*. Qual o sentido que atribuem ao papel da profissão docente. Os posicionamentos envolveram diversos âmbitos, os quais detalharemos a seguir.

Ser professor *significa proporcionar uma alfabetização de qualidade*:

“Significa conseguir alcançar essas crianças, possibilitar uma alfabetização de qualidade, em todos esses aspectos” (Entrevista Mérida, 2020).

“Significa alfabetizar a turma, para garantir que eles não cheguem nas outras séries defasados” (Questionário Aurora, 2020).

Retomamos os dados da ANA (BRASIL, 2016), que apontam que 54,73% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental se encontram no nível indesejado de leitura perante os parâmetros de avaliação desse instrumento, ou seja, não conseguem ler e interpretar textos com autonomia. Já na escrita, 33,85% encontram-se em nível insuficiente, indicando que os educandos não têm o pleno domínio dessa técnica. Dados do IBGE (BRASIL, 2015) apontam que 10,15% dos estudantes dos três anos iniciais só conseguem ler uma palavra. Desse modo, torna-se fundamental a prática alfabetizadora, não somente no ensino da técnica, mas na promoção de uma aprendizagem significativa, de qualidade, que incentive os educandos ao prazer em estudar. Defendemos a necessidade de estudar profundamente os processos que envolvem a alfabetização e o letramento, superando os desafios apresentados, proporcionando uma educação crítica e de qualidade aos nossos educandos.

Ser alfabetizadora significa também ser *essencial na construção da sociedade*:

“[...] ser uma ferramenta de formação do conhecimento, como um pilar da sociedade, na formação do cidadão, no sentido de ensinar regras e convívio em sociedade, mas sem o envolvimento político” (Entrevista Mérida, 2020).

“É ser um herói [...] me sinto privilegiada por poder ensinar, colher bons resultados, conseguir ver as crianças se empenhando e incentivá-los” (Entrevista Mérida, 2020).

“[...] formar o indivíduo completo, nos mais diversos âmbitos, sejam sociais, culturais e psicológicos. [...] É preciso formar um educando político, que saiba viver em sociedade, de acordo com seus direitos e deveres” (Entrevista Cinderela, 2020).

Defendemos que o professor exerce um papel fundamental na sociedade. Conforme Libâneo (2016) é necessário promover uma prática educativa que assegure condições para que todos os educandos se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente e, por meio desse conhecimento, desenvolvam seus aspectos afetivos, cognitivos e morais. A prática docente que vislumbra a construção de uma sociedade justa deve desenvolver o conhecimento, as capacidades intelectuais e a formação da personalidade do educando, como condição fundamental para a redução das diferenças, das desigualdades e do preconceito. Envolve o papel de assegurar ao educando o direito à semelhança e à igualdade, uma formação cultural e científica como base para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e estético, considerando também suas diferenças e individualidades.

Ser alfabetizadora envolve o *prazer em ensinar e ver os alunos avançando*:

“[...] me sinto privilegiada por poder ensinar, colher bons resultados, conseguir ver as crianças se empenhando e incentivá-los” (Entrevista Mérida, 2020).

“[...] Um prazer, ensinar um criança ou adulto a ler é muito satisfatório é transformar vidas” (Questionário Bela, 2020).

Envolve também *aspectos afetivos e sociais*:

“[...] tem a ver com ensinar a se comunicar, socializar, criar laços e formar caráter” (Questionário Branca de Neve, 2020).

“[...] conviver é ter consciência e sensibilidade” (Questionário Mohana, 2020).

“[...] estimular o prazer de compreender, descobrir, construir o

conhecimento, curiosidade, autonomia e atenção no aluno” (Questionário Mohana, 2020).

O professor Alfabetizador, por atuar diariamente com a mesma turma, tem o privilégio de, em sua prática, conhecer e compreender as peculiaridades, as dificuldades e os interesses de cada aluno. Ele se envolve com as histórias de vida e com o meio social. Dessa forma, desenvolve em sua prática diversas esferas de sentimentos, de emoções e de ações.

Na perspectiva de Mérida, a atuação do professor envolve a *neutralidade*:

“Pra mim o professor deve ser neutro, dar a aula sem envolvimento político, falo isso por conta das eleições que tivemos ontem e vi muita gente falando que tínhamos que nos posicionar. Ele tem que dar as ferramentas para que o aluno escolher por si só o que for melhor para ele” (Entrevista Mérida, 2020).

“Como alfabetizadora, penso também que professor não é cabo eleitoral, ele não tem que pender nem para o A ou B. Ele deve apresentar os fatos e deixar que o aluno decida, escola não deve ser palanque de política. o professor tem que ser neutro. Ser educador não é isso, formar discípulos de política. A criança vai ser cobrada pelo conhecimento dela das do conteúdo e das disciplinas, no vestibular, provas e outros. Não será cobrado dela o posicionamento político, isso não é condição para ela crescer na vida” (Entrevista Mérida, 2020).

Defendemos que o professor exerce um papel político, social e transformador na sociedade atual. Como nos relembra Silveira (1995), estamos inseridos em uma sociedade capitalista desigual e injusta, na qual, por meio da mais-valia, o trabalhador lucra infinitamente mais para o dono do capital, com sua força de trabalho, do que recebe como salário, ou seja, quanto mais se trabalha, mais lucro se adquire para o capital. Desta forma, acreditamos que não há como o professor exercer uma atuação neutra, pois, ou se luta contra tais injustiças ou se atua para promover sua perpetuação. Em qualquer uma das posições, há uma conotação política.

Assim, defendemos que o professor, enquanto profissional pertencente à classe trabalhadora, deve assumir uma postura política, a fim de lutar pela sua valorização, pela sua profissionalização, por seus direitos, por seu reconhecimento e por melhores condições de trabalho. Enquanto sujeito social, é preciso lutar a favor dos seus alunos, para que eles tomem consciência dos desafios que a sociedade que o cerca contemplam, e oferecer meios para sua libertação. Acreditamos que não há como desenvolver uma prática alfabetizadora sem envolvimento político, visto que a política não se constitui

somente como partidária, mas como uma característica de quem vive na *pólis*, ou seja, na cidade, em um meio social.

Considerando os sentidos atribuídos aos papéis das alfabetizadoras, questionamos sobre as práticas e os métodos em que baseiam sua atuação.

4.3 Sentidos sobre a prática e os métodos de ensino

Diante do contexto já explorado até aqui, questionamos as professoras sobre sua atuação enquanto alfabetizadoras: Como promover uma prática que engloba todos esses aspectos da formação? Elas utilizam algum método como base para a sua prática?

Segundo as seis participantes, o *Método Sociolinguístico* é adotado para promover o processo de alfabetização.

“Trabalho na sala de aula a alfabetização utilizando o método em sócio linguístico que ao meu ver é eficaz para que as crianças dominem as sílabas simples” (Questionário Mohana, 2020).

“Sociolinguístico, é muito similar ao que Paulo Freire desenvolveu no EJA, lida com leituras e escritas a partir de palavras geradoras, com estudo de significados, da parte para o todo e vice-versa” (Questionário Branca de Neve, 2020).

Utilizamos o método sociolinguístico nesta unidade escolar, e é o que tem funcionado. O método parte do princípio de uma palavra geradora e suas famílias e a partir daí, fazemos a interação das fichas de descoberta das palavras e demais atividades (Questionário Bela, 2020).

“Sempre fiz uso do método sociolinguístico para mediar esse conhecimento junto as crianças ao trabalhar as alfabetização” (Questionário Branca de Neve, 2020).

“No momento utilizo o método Sociolinguístico” (Questionário Cinderela, 2020).

Segundo as docentes, a escolha pela metodologia não partiu inicialmente de seus interesses, mas por conta do que a *escola adota em seu PPP*.

“Seguimos o que a escola pede, o professor não tem muita autonomia. Na outra escola em que trabalhava eu usava o construtivismo, como era pedido, mas sentia que não havia muito resultado. Trabalhávamos com textos muito grandes, e a criança não aprendia” (Entrevista Cinderela, 2020).

“Nessa escola usamos o sócio, percebo que ele é melhor do que o construtivismo. Há mais eficiência em ensinar as letras, sílabas e contextualizando por meio da palavra geradora” (Entrevista Cinderela, 2020).

“Acredito que o professor não deve e também nem consegue ficar preso em um único método. Cada criança possui um caminho próprio de aprendizagem que requer diversas abordagens, mas na escola usamos, na maioria das vezes o Sócio. Ele tem dado bons resultados” (Questionário Aurora, 2020).

Ressaltamos que no PPP da instituição destaca que até o ano de 2011 as crianças não estavam conseguindo alfabetizar-se ao chegarem no 3º ano do Ensino Fundamental. Como medida de superação, foi adotado o Método Sociolinguístico para a atuação em salas de alfabetização, assim como com o apoio do Projeto PIBID/Alfabetização e com as formações da professora Doutora Onaide Correia Mendonça Schwartz, criadora do referido método e orientadora do projeto.

Até o ano de 2011, verificávamos que os nossos alunos apresentavam muitas dificuldades com relação à aquisição da base alfabética, o que acarretava em defasagens em relação aos conteúdos de linguagem. Estas defasagens iam se agravando progressivamente, no decorrer dos anos, e os dados das sondagens revelavam que uma parcela considerável dos nossos alunos chegava ao 5º ano com dificuldades na produção escrita, na leitura e na interpretação textual (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 41).

Na tentativa de solucionar os problemas acima citados, no ano de 2012 nos propomos a utilizar o Método Sociolinguístico, desenvolvido pela profª Dra. Onaide Swartz. A partir de então, os dados das sondagens têm nos mostrado grande avanço dos alunos do 1º ao 3º ano, em relação à alfabetização (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 41).

Percebemos também que as docentes apontam o *construtivismo* como uma *prática ou teoria que “Não deu certo”*, conforme reafirma Cinderela e indica Mérida:

“Antes, nas outras escolas, usava o Construtivismo, mas muitas crianças terminavam o ano sem estarem alfabéticas. Agora uso o Sociolinguístico. Já percebo que, utilizando a Palavra Geradora e suas respectivas famílias silábicas, as crianças conseguem aprender de forma mais rápida. É claro que não podemos esquecer que, cada criança aprende em seu tempo, por isso algumas demoram um pouco mais para ficarem alfabéticas” (Entrevista Cinderela, 2020).

“Com base nas experiências que eu tive, percebo que o Sociolinguístico tem se mostrado mais eficiente que o construtivismo.

Na escola que eu trabalhava, como disse, usávamos textos grandes e pedíamos que as crianças tentassem ler. Esse processo era muito demorado e não surtia efeito. Não nos deixavam trabalhar com as sílabas, pois falavam que era metodologia ultrapassada, de cartilha” (Entrevista Mérida, 2020).

“Sei que na escola o construtivismo não deu certo, pela fala das outras professoras. Eu acho que trabalhar direto com textos não é bom, o trabalho com as sílabas dá mais resultado” (Entrevista Mérida, 2020).

Relembramos que o modelo construtivista de Emília Ferreiro e de Ana Teberoski (1999) não pode ser considerado um método de ensino, mas uma teoria, ou seja, ele não oferece os passos metodológicos para desenvolver a alfabetização, mas os processos psicológicos pelos quais a criança se desenvolve durante essa etapa. Já o Método Sociolinguístico oferece sistematização, detalha os passos que o professor deve seguir (codificação, decodificação, fixação da leitura e escrita e análise e síntese), além de dar exemplos de atividades. Já a teoria construtivista nos mostra a aquisição da base alfabética de escrita, apresentando as fases de desenvolvimento da criança (pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética), não tendo como objetivo estabelecer uma estrutura metodológica.

As docentes apontaram diversas vezes sobre a formação do educando, como ouvi-lo e colocá-lo no centro do processo, assim como a teoria construtivista defende. Assim, deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, a compreensão de que ela não aprende somente na escola, mas no convívio em sociedade e tem experiências prévias, defendendo que o educando tenha contato com diferentes materiais de leitura que possibilitem a inserção no mundo do ler com sentido e com criticidade.

Para Teles (2018) os estudos da psicogênese da língua escrita foram muito importantes, pois possibilitaram a compreensão de que o processo de construção da escrita pela criança ocorria por meio da interação com o objeto de conhecimento, ou seja, a escrita. Por meio dessa interação, o aprendiz iria construindo seu conhecimento progressivamente, passaria por hipóteses da escrita e, por fim, conseguiria aprender a ler e a escrever.

Outro apontamento interessante é que o Método Sociolinguístico tem em sua composição a psicogênese da língua escrita, e no decorrer de todas as atividades faz as separações dos níveis estabelecidos por Ferreiro e Teberosky, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético. Mendonça e Mendonça (2007) apresentam que

As atividades de nível pré-silábico objetivam explorar a relação som/grafia a fim de auxiliar o aprendiz (criança e adulto) a fixar que letra representa qual som. [...] As atividades didáticas de nível silábico mostram aos alunos que grafam apenas uma letra para cada sílaba pronunciada (G O para GATO) que, na maioria das vezes, registrar apenas uma letra não será suficiente para escrever o que se quer. Mostram também que unindo sílabas, de modo consciente, formamos palavras com significado. [...] As atividades didáticas de nível alfabético visam aprimoramento das habilidades de leitura e escrita significativas (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 105).

Ressaltamos dualidade na fala das docentes, pois quatro professoras afirmaram que não baseiam sua atuação em nenhuma teoria. Apenas a professora Bela apontou que utiliza o método Montessoriano, disponibilizando ferramentas no nível da criança, estimulando autonomia e a responsabilidade. A professora Aurora afirmou que se baseia nos ensinamentos de Piaget. Como afirmamos, o Método Sociolinguístico é baseado na teoria construtivista, teoria essa que as professoras apontaram como ineficaz. Em relação à resposta de Aurora, podemos lembrar que a Psicogênese da Língua escrita também teve contribuições valiosas de Piaget, principalmente no que se refere à epistemologia genética.

Dessa forma, surge o questionamento: será que as professoras compreendem a base na qual seu trabalho está sendo desenvolvido, que é o Método Sociolinguístico? Os posicionamentos sobre a teoria construtivista e a afirmação de não utilizarem nenhuma teoria nos mostram que falta entendimento e domínio metodológico e teórico. Sendo assim, defendemos a necessidade de uma formação continuada sólida para as docentes, para que elas compreendam realmente os fundamentos da metodologia, desenvolvida a fim de utilizá-la com criticidade e com conhecimento de suas possibilidades e de seus desafios.

Conforme Mendonça e Mendonça (2007) os passos do Método Sociolinguístico são:

1º - Codificação: conceito próprio de Paulo Freire. Constitui-se na representação da realidade do educando expressa pela Palavra Geradora, por meio de diversos meios, orais, artísticos, musicais, dentre outros que o educando domina.

2º - Decodificação: consiste na releitura da Palavra Geradora, de modo a intervir e a superar as concepções ingênuas, por meio de discussão crítica e de difusão do conhecimento universal acumulado. Em outras palavras, consiste na intervenção do professor, mediando os conhecimentos prévios do aluno com os novos.

Defendemos que os dois primeiros passos são fundamentais, pois são a partir deles que o educando se torna um

[...] ser histórico-social, tem liberdade para aprender a se manifestar publicamente, interagindo, principalmente pelo diálogo com o grupo e seu meio, de modo organizado, inteligente, crítico, promovendo a transformação do mundo ao redor e de seus interlocutores (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 87).

3º - Análise e Síntese: envolve o trabalho com a Palavra Geradora, mostrando ao educando que a escrita representa a fala por meio das divisões silábicas e de ficha de descoberta.

4º - Fixação da Leitura e Escrita: Realiza-se a revisão da análise das sílabas para, por meio da ficha de descoberta, formar novas palavras com significado.

Cinderela relata como é feita a escolha das Palavras Geradoras e o planejamento de sua prática:

“Trabalhamos com palavras geradoras que são retiradas do universo do aluno, começando por palavras com sílabas simples como natureza, família e vitamina, e partindo para palavras com sílabas complexas, como Pinóquio, palhaço. Com o Sócio, planejamos as palavras geradoras no início do ano com as professoras, pensamos na realidade dos alunos, buscamos livros, receitas, vídeos e materiais para tornar o momento da decodificação mais rico. No momento da codificação ouvimos as crianças sobre suas concepções sobre a palavra, tento fazer com que todos participem, esse processo demora as vezes um dia inteiro” (Entrevista Cinderela, 2020).

Mendonça e Mendonça (2007) alertam que a Palavra Geradora deve ser extraída do universo vocabular do educando. Seguindo critérios de produtividade temática, fonêmica (ter mais de três sílabas) e teor de conscientização, além de possibilitar a construção de outras palavras com a combinação de sua ficha de descoberta.

Para as docentes que participaram desta pesquisa, o Método Sociolinguístico tem se mostrado eficiente na alfabetização, especialmente se relacionado à *aquisição da base alfabética*.

“Na minha opinião o Sociolinguístico é um bom método, ele trabalha o conhecimento prévio da criança, trabalha em conjunto outros métodos. Para mim o mais legal é que trabalha do micro para o macro construindo de uma forma simples e sólida o do aluno” (Questionário Mérida, 2020).

“Ano passado alfabetizei 95% da sala, lendo e escrevendo frases no 1º ano, e com sílabas complexas. Me senti satisfeita e com o trabalho realizado. Então acho que o Sócio é o melhor, me ajudou muito, mesmo no meu 1º ano com sala de aula, sem ter experiência alguma, pois ele mostra todos passos” (Entrevista Mérida, 2020).

Conforme as docentes, sua prática é baseada no Método Sociolinguístico, e o *trabalho com a alfabetização, especialmente, é diário.*

“Sim, eu me baseio no sócio, para ensinar principalmente as sílabas. No momento da codificação e decodificação trabalho com diversos textos, receitas e vídeos. Mas esses momentos acontecem sempre em uma aula, o trabalho com as sílabas ocorre em todos os dias. Por exemplo, na segunda fazemos a codificação da Palavra Geradora Foguete, perguntamos o que as crianças conhecem sobre a palavra. Em seguida, apresento uma imagem, um texto, um desenho. Tudo no mesmo dia, ou em dois dias. Em seguida apresento a família silábica da palavra, e vamos trabalhando com ela pelo menos por duas, três semanas, fazendo a leitura da ficha todos os dias, escrevendo novas palavras, decorando as sílabas” (Entrevista Mérida, 2020).

“De acordo com o que é cobrado, português e matemática tem maior ênfase na nossa prática em sala de aula, são a base para as outras disciplinas, o que é exigido no conselho de classe e nas avaliações. É preciso que a criança saiba ler para interpretar os livros e as atividades. Cobro das crianças a leitura, releio a ficha de descoberta todos os dias, lemos os dias da semana, meses do ano, os nomes dos amigos. Cobro deles que escrevam o cabeçalho todos os dias, coloquem seu nome, o nome da escola, a data. Fazemos atividades de Português diariamente, especialmente nos níveis pré-silábico e silábico” (Entrevista Cinderela, 2020).

Recordemos da BNCC (BRASIL, 2017), no que se refere às habilidades e às aprendizagens previstas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em Língua Portuguesa, durante os 5 anos deste período, o professor deve trabalhar com os alunos 204 habilidades; na disciplina de Matemática, há 126 habilidades; no componente curricular de Arte, as habilidades gerais do 1º ao 5º ano somam apenas 26; e, em Educação Física, 27 habilidades devem ser trabalhadas durante os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Percebemos, então, que há um número consideravelmente maior de habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa e em Matemática, o que exige do professor dessas áreas um maior comprometimento diário em sua prática.

Acreditamos que a “[...] alfabetização é um processo que exige responsabilidade, compromisso, que precisa ser orientado [...]” (MENDONÇA, 2007, p. 145). Ou seja, o professor que atua diariamente como alfabetizador, deve ter consciência de sua prática.

Após refletir sobre os sentidos atribuídos pelos docentes sobre alfabetização,

sobre letramento, sobre seu papel docente e sobre os métodos de ensino, questionamos também a eles sobre os desafios que perpassam sua atuação.

4.4 Sentidos atribuídos aos desafios em ser alfabetizador

Seguindo os questionamentos, as professoras nos apresentaram as dificuldades que envolvem sua atuação enquanto alfabetizadoras. Para elas, os *desafios* são diversos e envolvem diferentes áreas. A primeira, relaciona-se com a *falta de apoio das famílias*, na valorização ou na realização das tarefas de casa.

“Minha maior dificuldade é a ausência da família no processo de aprendizagem da criança” (Questionário Mérida, 2020).

“não realiza tarefas de casa” (Questionário Mohana, 2020).

“A falta de apoio dos pais, o comprometimento em ajudar no processo, estimular os estudos, a fazer as lições de casa” (Questionário Aurora, 2020).

Em relação à *valorização do professor*, Cinderela aponta que

“Muitas vezes até vemos algum discurso na televisão, falando que somos importantes, mas na realidade não há valorização, ficamos apenas no discurso. Por exemplo, no trabalho temos o mínimo, lousa, giz e muitas cobranças, principalmente por alfabetizar. E não há material e recursos para isso, temos que nos virar, produzindo materiais ou comprando do próprio bolso” (Entrevista Cinderela, 2020).

A professora Mérida ressalta que os pais da escola pública, de acordo com sua perspectiva, *não valorizam esse espaço* como acontece no ensino particular, e isso se constitui como um desafio.

“Meu maior desafio é a falta de conscientização dos pais, na falta de participação. Percebo que eles valorizam muito a escola particular, dizendo que lá tem um bom ensino, material, estrutura, etc. Mas não se envolvem na pública, não valorizam. Cobram do professor, mas não cobram da criança disciplina, lição de casa. Então penso que na escola pública, mesmo que tivesse tudo o que tem na escola particular, não haveria valorização” (Entrevista Mérida, 2020).

Realizando uma análise com base no PPP da escola, destacamos que em relação

à escolaridade dos pais/responsáveis legais, 27% das mães e 18% dos pais possuem o Ensino Fundamental incompleto, 10% das mães e 16% dos pais possuem o Ensino Fundamental completo, 12% das mães e 13% dos pais possuem o Ensino Médio incompleto e 25% das mães e 12% dos pais possuem o Ensino Médio completo; nenhum dos respondentes apresentou ter escolaridade em nível técnico ou superior. Desta forma, acreditamos que cabe à escola assumir uma postura crítica, refletindo sobre a realidade na qual ela é inserida. É preciso questionar se os pais dos educandos compreendem o papel dos estudos, quais sentidos atribuem à formação escolar das crianças, bem como perguntar sobre o porquê deles não se envolverem ou auxiliarem. Será que o motivo é a falta de interesse, falta de preparo ou falta conhecimento?

Lima (2012) também constatou como dificuldade, em sua pesquisa com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a ausência da família no cotidiano escolar das crianças. Vários professores entrevistados destacaram essa instituição como uma das culpadas pelos desafios diários enfrentados na escola pública, pois muitas vezes colocam toda a responsabilidade da formação social da criança no professor. Entretanto, a escola não pode deixar que essa influência interfira em sua atitude transformadora. Ela deve oferecer à criança um espaço de educação com qualidade, no qual ela se sinta bem e acolhida.

Muitos educandos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem vivem em condições de risco, com dificuldades financeiras, sociais e emocionais; enfrentam violência verbal, alimentar e física. Entretanto, devemos refletir um pouco mais sobre a relação que a família tem sobre o desenvolvimento da criança na escola; devemos compreender que, principalmente se tratando de crianças da escola pública, as famílias derivam da classe trabalhadora, o que dificulta o acompanhamento do desenvolvimento da criança na escola; devemos ressaltar também, que vários pais não tiveram uma escolarização adequada, portanto, não compreendem muitas vezes a importância de um acompanhamento assíduo do desenvolvimento de seus filhos (LIMA, 2012).

É preciso, então, que ambas as instituições, família e escola, compreendam seu papel e atuem com qualidade, em favor da criança, e também cobrem das demais instituições, como igrejas, ONG's e projetos, seus respectivos deveres.

Outro desafio relaciona-se às *dificuldades de aprendizagens dos educandos*, o que envolve diversos aspectos, desde necessidades especiais até o tempo de maturação das crianças.

“[...] são as crianças que com algum transtorno ou distúrbio de aprendizagem, não diagnosticado, que não conseguem avançar no seu processo de alfabetização” (Questionário Mohana, 2020).

“[...] imaturos, que parecem não ter “idade” para aquele nível de ensino” (Questionário Mohana, 2020).

“Não é esperado o tempo de maturação da criança, não é levado em conta que ela chega no 1º ano ainda muito pequena, que ela deve brincar e ter o lúdico” (Entrevista Cinderela, 2020).

Para compreendermos essa pluralidade levantada pelas docentes, devemos refletir sobre o processo de democratização do ensino. “À medida que a escola vem incorporando à sua clientela crianças procedentes dos setores populares, aquela adequação deixa realmente de existir” (BEISIEGEL, 2005, p. 114). Ou seja, até o momento em que a escola era elitista, segregadora e destinada à pequena parcela da população elitista, não havia a pluralidade e a diversidade que há atualmente.

Sem o processo de democratização do ensino, a escola não estaria estruturada assim como ela está hoje. Muitas de nossas crianças não teriam o direito de frequentá-la e de ter o direito de permanecer estudando. Esse processo significou a chance de a camada popular adentrar a escola, e é essa camada que forma a classe trabalhadora de nosso país, que compõe a maior parte de nossas escolas públicas.

É apontado também que as crianças estão chegando ao Ensino Fundamental *sem o devido “preparo”*

“As crianças estão chegando no ensino fundamental muito “cruas”, sem ao menos saber codificar e decodificar o alfabeto, ou seu nome, ou contar até 10. Isso prejudica a continuidade do ensino, tendo que voltar desde lá do início dos saberes da educação infantil” (Questionário Bela, 2020).

A BNCC (Brasil, 2017) enfatiza que os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ter como característica a prática voltada à alfabetização e ao letramento. Na Educação Infantil, os eixos estruturantes são as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2017). Não é dever do professor dessa etapa preocupar-se com processos de codificação e de decodificação. Assim, a Educação Infantil não pode ser vista como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, pois ela tem suas especificidades na formação do educando, assim como os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010).

A Resolução CNE 7/2010 (BRASIL, 2010) é explícita ao indicar que a atuação docente, especialmente nos três primeiros do Ensino Fundamental seja lúdico, desafiador, que tenha dimensão simbólica, ou seja, que esteja relacionado aos conhecimentos prévios do educando, assim como ao seu contexto.

Devido a essa *diversidade* e *pluralidade*, os professores se encontram em uma situação na qual devem se desdobrar para alcançar todos os educandos em seus respectivos níveis.

“No 1º ano há as diferenças nos níveis de escrita, especialmente. Por exemplo, no começo todos iniciam pré-silábicos, mas com o passar do tempo cada um vai evoluindo a seu modo, atingindo um nível diferente. O desafio está em saber trabalhar com esses diversos níveis em sala de aula, e sozinha” (Entrevista Cinderela, 2020).

Mesmo diante dessa diversidade, as docentes apontam um desafio relacionado às *cobranças*, advindas da escola, da Seduc e das avaliações em larga escala.

“[...] o sistema vai nos cercando, pelas cobranças, documentos, médias e notas” (Entrevista Cinderela, 2020).

“Outro desafio é que a gestão e o sistema cobram resultados. A cada bimestre temos que preencher uma tabela da Seduc, indicando os níveis de escrita da criança. É lidar com os desafios e cobranças cotidianas. Percebo também que as avaliações externas padronizadas não se encaixam na realidade da escola. Não levam em conta o contexto dos alunos, somente o resultado” (Entrevista Cinderela, 2020).

“No conselho de escola temos que apresentar dados de acesso das crianças, o avanço em suas atividades, e somos questionados sobre quais atitudes tomamos com os que não têm realizado as lições. Temos que nos desdobrar, mandando mensagem no whatsapp, ligando, insistindo. Somos muito cobradas, por resultados, até mesmo na quarentena” (Entrevista Cinderela, 2020).

Colello e Lucas (2017) enfatizam que, enquanto a instuição escolar se centrar

em técnicas de ensinar (por mais legítima que seja essa preocupação), ficará presa a posturas tradicionais ultrapassadas, desarticuladas das exigências da sociedade contemporânea. Enquanto o educando for visto como um ser passivo e dependente da ação docente, será vítima do ensino reprodutivista e do sistema autoritário. Os conteúdos forem tomados como metas em si, desvinculados de um projeto formativo, que visa as dimensões sociais, cognitivas e afetivas, estaremos priorizando a formação para o mundo do trabalho, deixando em segundo plano o processo de humanização e de construção de um mundo justo.

Compreendemos a fala da professora Cinderela, ao apontar as cobranças das avaliações em larga escala. Todavia, o professor exerce um papel social e político para além desses resultados. A questão imposta, diante do quadro atual, é: como o professor pode lutar contra o sistema que exige resultados?

4.5 Olhares sobre permanência e sobre escolha da profissão

Mesmo considerando todos esses desafios, as professoras nos relataram por qual motivo escolheram atuar como alfabetizadoras. O motivo mais relatado, envolve a *faixa etária dos educandos* e o prazer em vê-los *avançando por meio do processo de alfabetização*.

“[...] prefiro as crianças pequenas e, poder ver o progresso na aprendizagem delas, é muito gratificante” (Questionário Cinderela, 2020).

“A alfabetização é gostosa de ser trabalhada no primeiro ano, podemos fazer com que a criança perceba de outra forma o mundo ao seu redor. Quando eles aprendem a ler, é mágico, eles sentem toda a alegria do mundo” (Entrevista Cinderela, 2020).

“É a área que mais me identifico, especialmente por conta das crianças pequenas” (Questionário Mohana, 2020).

“Gostar de ensinar os aluno dessa faixa etária, e o comportamento dos menores tem sido melhor que o dos maiores” (Questionário Bela, 2020).

“Ser professor nessa escola é muito gratificante, especialmente no primeiro ano. Ver uma criança que tem a maior parte da família sem os estudos completos, avançando na aprendizagem e na escolarização é muito gratificante” (Entrevista Cinderela, 2020).

Segundo Lima (2012), a maior alegria em ser professor dos anos iniciais do

Ensino Fundamental consiste na interação com a criança, na vivência com sua espontaneidade, bem como com o avanço dos alunos no decorrer do processo, na autonomia que eles desenvolvem, com o esforço de demonstrar que aprenderam. Essa relação de afetividade entre as crianças se transforma em motivação para atuar em sala de aula, porque é uma relação direta, autêntica, visto que ensinar representa também um trabalho emocional. Neste contexto, Aurora aponta que

“Antes eu trabalhava com alunos de 4o e 5o anos e recebia muitos alunos que ainda não estavam na fase alfabética da escrita, então decidi trabalhar com as séries iniciais já que precisava alfabetizar parte da turma, e ainda trabalhar com os conteúdos da série” (Questionário Aurora, 2020).

Dessa forma, podemos perceber que a opção pela escolha em ser e permanecer alfabetizadora tem como cerne o próprio processo de alfabetização.

Branca de Neve ressalta que escolheu a profissão por motivos financeiros, todavia, atualmente orgulha-se do caminho que escolheu.

Falta de condições financeiras para fazer outro curso. Ou seja, não era a minha primeira opção. No entanto, já nos anos de graduação soube valorizar e me orgulhar dessa profissão (Questionário Branca de Neve, 2020).

Já Mérida ressalta que sua escolha tem como base seu histórico de vida.

“Meu histórico familiar, pai analfabeto e mãe e pai que não são letrados” (Questionário Mérida, 2020).

Percebemos que, mesmo diante do posicionamento das docentes, indicando que a licenciatura não era sua primeira opção, ou que a escolheu por fatores familiares, todas as participantes reafirmaram o prazer em trabalhar em salas de alfabetização. Ressaltamos também que, diante do perfil levantado, a maior parte da carreira dessas profissionais foi como alfabetizadoras.

As falas das professoras nos auxiliaram a desenvolver diversas reflexões referentes aos sentidos atribuídos à alfabetização, ao letramento e à prática alfabetizadora.

Em seguida, realizaremos nossas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa desenvolvida, pudemos refletir sobre os sentidos que os professores atribuem à alfabetização e ao letramento, mas também à sua atuação, ao seu papel social, aos desafios e aos motivos para permanência na profissão docente.

Perante o levantamento bibliográfico constatamos que as pesquisas em torno da alfabetização evidenciam-se para o 1º ano do Ensino Fundamental. Nossa pesquisa apontou, por meio de documentos, concepções teóricas, e as entrevistadas, que a alfabetização deve estender-se ao longo do 1º, do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental. Todavia, a aprendizagem da leitura, da escrita, das interpretações e das concepções de letramento devem ser trabalhadas em toda a vida escolar do educando, auxiliando na construção da formação do sujeito crítico, reflexivo e consciente.

Em relação aos documentos oficiais analisados, percebemos que o professor não pode restringir sua atuação somente à competências e habilidades, mas deve levar em consideração sua realidade, o contexto de seus alunos e seu papel social. Por meio do PNAIC, do PNE e das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, reafirmamos a importância de trabalhar a alfabetização como foco até os oito anos de idade do educando.

Com base nas entrevistas, constatou-se que os sentidos atribuídos à alfabetização envolvem prioritariamente as habilidades de ler e de escrever, assim como o domínio das sílabas. Inserido no contexto do processo da codificação e da decodificação. Defendemos que a alfabetização se constitui como uma ação voltada à técnica, que exige conhecimentos metodológicos e teóricos do professor. Todavia, não pode ser desenvolvida de forma acrítica, sem levar em consideração o contexto em que está sendo desenvolvida, os alunos para quem a prática está sendo voltada etc.

Outro sentido atribuído à alfabetização foi a base para os estudos e para as outras disciplinas. Analisamos que, de acordo com documentos como a BNCC (BRASIL, 2017), as DCN 07/2010 (BRASIL, 2010), o PNE (BRASIL, 2014) e o PNAIC (BRASIL, 2013) os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem ter como foco a ação alfabetizadora, a fim de que habilidades relativas à análise, à interpretação e ao domínio, sejam desenvolvidas de forma sólida junto aos educandos.

Em relação aos sentidos atribuídos ao letramento, as docentes apontaram que esse termo envolve a utilização da técnica de leitura e de escrita em seu contexto social, assim como a formação do educando como cidadão, inserido em um contexto social,

como um sujeito pensante. Acreditamos que essa perspectiva adotada pelas docentes constitui-se como positiva, pois o letramento envolve a aplicação do conhecimento da alfabetização em contextos sociais, de forma crítica, reflexiva, com autonomia e com consciência. Dessa forma, as participantes não voltam sua atuação somente à técnica, mas à formação social do aluno.

Segundo as docentes que participaram desta pesquisa, alfabetização e letramento se relacionam, e não é possível realizar uma prática alfabetizadora distante do contexto de letramento. Essa atuação visa a autonomia do educando e requer também a articulação da alfabetização às demais disciplinas no contexto de letramento. Assim, observando os apontamentos sobre a formação do aluno, as alfabetizadoras ressaltaram que o sentido de ser professor atualmente envolve uma atuação que promova a alfabetização de qualidade, essencial na construção da sociedade, especialmente no que se refere aos conhecimentos e ao domínio básico da leitura e da escrita, além do prazer em ensinar e ver os alunos avançando.

Curiosamente, uma docente apontou que ser professor envolve uma atuação neutra e sem posicionamento político ou partidário. Consideramos que tal posicionamento destoa nas entrevistadas, levando em consideração os aspectos citados sobre a formação do aluno para o meio social. Defendemos que o professor desenvolve uma prática política, seja ela consciente ou não. Ele atua a favor ou contra as injustiças sociais. Enfatizamos que ele deve assumir-se como transformador, pois, enquanto pertencente à classe trabalhadora, ele deve lutar pela sua liberdade e, como cidadão, deve batalhar pela justiça social, para seus educandos e a comunidade de forma geral.

Nos sentidos atribuídos aos métodos, as seis participantes apresentaram a atuação do Método Sociolinguístico em sua prática, mas tal escolha não ocorreu por meio de interesses próprios, mas por conta do que a escola lhes determina. Neste sentido, todas as docentes devem atuar com este método e realizar seu planejamento levando em conta os passos propostos por ele (codificação, decodificação, análise e síntese e fixação da leitura e da escrita).

Mesmo não sendo uma escolha própria, as entrevistadas afirmaram que o método se constitui como eficiente no processo de alfabetização, especialmente no que se refere ao domínio das sílabas e à escrita de palavras, além da possibilidade de trabalhar o letramento, por meio dos primeiros passos.

Em relação à escolha das Palavras Geradoras para desenvolver sua atuação, as professoras destacaram que estas são retiradas do universo vocabular do educando,

levando em conta seu contexto social e seus interesses, além de promover a possibilidade de escrita de outras palavras por meio da ficha de descoberta.

Observamos dualidades na análise da entrevista das docentes. A primeira refere-se à defesa da teoria construtivista como um método que não deu certo na alfabetização. E a segunda refere-se à ideia de que em suas práticas não há embasamento de teorias. Levando em consideração o posicionamento das docentes sobre a utilização do Método Sociolinguístico, que tem como base a teoria da epistemologia genética e os fundamentos de Ferreiro e Teberosky (1999), as falas das docentes configuram-se como duais. O que nos levou a questionar sobre o real domínio que elas têm sobre a metodologia utilizada.

Como desafios atribuídos à atuação docente, foram apontados a falta de apoio das famílias e a não valorização do ensino. Além do mais, também foram levadas em consideração as dificuldades de aprendizagens dos educandos, a chegada no Ensino Fundamental sem o devido “preparo” e as cobranças da instituição e da Secretaria de Educação.

Em relação ao papel das famílias, à falta de apoio e à desvalorização docente, defendemos a necessidade de se levar em conta o contexto em que a escola está inserida, as concepções que os familiares têm sobre essa instituição, qual o valor que eles dão à educação. Não basta apenas julgar a instituição familiar, é necessário compreendê-la e acolhê-la. Também defendemos a necessidade de que cada instituição saiba seu papel e suas atribuições e os desenvolvam com qualidade.

Por fim, as docentes nos responderam sobre os motivos que as levaram a escolher atuar em salas de alfabetização. As respostas envolveram principalmente a faixa etária dos educandos e o prazer em vê-los avançando por meio do processo de alfabetização. Mesmo as docentes que destacaram a alfabetização como segunda opção, ressaltaram que sentem orgulho de sua profissão.

Defendemos que o professor alfabetizador exerce um papel fundamental na sociedade atual. Mesmo que atue com crianças pequenas, ele tem a possibilidade de ampliar a visão de mundo do educando, de fazer com que ele reflita sobre sua sociedade, sobre as injustiças que existem, sobre o convívio social, bem como a questionar, a criticar, mas também a respeitar, a ouvir e a se posicionar.

O docente, portanto, deve ter uma formação sólida, para ter consciência de sua atuação. Cabe a ele entender que seu papel envolve, sim, assumir uma postura política, contra as mazelas existentes em nosso país, em que tantas pessoas vivem em situação de

pobreza, trabalham e não recebem o merecido pelo seu ofício, enquanto tão poucos lucram às suas custas. É necessário que esse profissional entenda que, enquanto cidadão pertencente à classe trabalhadora, lutar pela igualdade já se constitui como um ato de posicionamento político, e a escola constitui-se como um local de transformação e de libertação, em que o professor alfabetizador é um profissional essencial nessa luta.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. do B. **O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo**: entre objetos ensinados e dispositivos didáticos. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.48.2013.tde-16122013-152712. Disponível em: < <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122013-152712/pt-br.php>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

ABREU, A. C. dos S. **Alfabetizar letrando**: para além dos conceitos e das práticas. Um estudo sobre o que pensam professoras alfabetizadoras (2017). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: < http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=7381&processar=Processar> Acesso em: 06 dez. 2020. .

ABREU, M M. de O. **Ensino fundamental de nove anos no município de Uberlândia**: implicações no processo de alfabetização e letramento. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2009. Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13798>> Acesso em 06 dez. 2020.

ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2º ed. São Paulo, Cortez, 2003, p. 40-59.

BARBOSA, L. F. E. HERNANDES, E. D. K. **Alfabetizadoras e leitura**: reflexões sobre suas concepções e práticas. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 6, nº 15, p. 114-133, jul/set, 2019.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 111-123.

BRANDÃO, M. de O. M. **Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização**: um estudo de caso. Porto Alegre, 2012. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS. Disponível em: < <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3703>>. Acesso em 06 dez. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02 abr. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: Relatório do Programa.

Brasília, 2004. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0_00491.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010b. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. Portaria MEC nº. 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**.

Ministério da Educação, Brasília, DF, 04 jul. 2012. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização – ANA**: documento básico. Brasília: INEP, 2017. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia et al. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CAGLIARI, L.; C. **Alfabetização sem ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo, Scipione, 1998.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo, Scipione, 2009.

CAMPELO, M. E. C. H. **Alfabetizar crianças**: um ofício, múltiplos saberes. 257p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CAPICOTTO, A. D. **Os saberes do professor alfabetizador**: entre o real e o necessário. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: Unesp-SP, 2017.

CARVALHO, J. M.; LOURENÇO, Suzany G. O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-posições**, v. 29, N. 2 (87), maio/ago. 2018, p. 235-258.

CARVALHO, M. O Pacto pela Alfabetização na Idade Certa na Região Litorânea do Rio de Janeiro. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, UFJF, v. 4, n.1, p. 1-370, jan. 2014.

CHIZZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade no Minho, Portugal, v.16, n.002, p. 221-236, 2003.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: ARANTES, V. A.; LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010, p. 75-127

COLELLO, S. M. G. O papel da escola na formação de leitores. **Programa de Formação de Professores da FTD**, 2013. Disponível em <<https://www.silviacolello.com.br/resume>> Acesso em 28 abr. 2020.

COLELLO, S. M. G. **Compreender bem para ensinar melhor**. Revista Neuroeducação, n. 9. São Paulo: Segmento, 2017, p. 38-41. Disponível em <<https://www.silviacolello.com.br/resume>> Acesso em 28 abr. 2020.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Letramento: **Repensando o ensino da língua escrita**. Videtur, n. 29, Porto: Mandruvã, 2004.

COLELLO, S. M. G.; LUCAS, M. A. O. **A reinvenção da escola**: os desafios de educar e de ensinar a língua escrita”. International Studies on Law and Education 27. São Paulo: Mandruvã, set-dez, 2017. p. 5-12.

DI GIORGI, C. A.; LEITE, Y. U. F. L. **A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular**. Série-Estudos, Campo Grande, p. 305-323, jul./dez. 2010.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa - reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.
- FREIRE, P. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.
- FREIRE, P. Prática docente: primeira reflexão. In: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 23-46.
- FONSECA, L. F. **O professor alfabetizador em formação**: saberes necessários ao exercício da sua profissão. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15991>>. Acesso em 06 dez. 2020.
- FRIGO, A. B. G.; COLELLO, S. M. G. Sobre a língua escrita e o ensino da língua na escola. **Convenit Internacional**, 28 S. Paulo/Porto: CEMOrOC/Universidade do Porto, 2018, p. 63 – 72. Disponível em < <https://www.silviacolello.com.br/resume> > Acesso em 28 abr. 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v. 35, n. 3, p.20-29, mai/jun.1995.
- GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: Paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p.115-143.
- HOÇA, L. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras**. 2017. 215f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia

Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Curitiba, 2017.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, mar. 2016

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 15 ago.2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João F; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10.ed.rev.ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças?. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs). **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 49-78.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção de conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LIMA, V. B. **Contribuições de diferentes propostas de alfabetização para a ação pedagógica na escola pública**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. 280 p. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/vanda_moreira_machado_lima.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 18, v. 22, n. 23, p. 151-170, maio/ago. 2012.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. **Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MENDONÇA, O.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização**: método sóciolinguístico. Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. Análise de dados. In: MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano, 2002, p. 73- 94.

MORTATTI, M. do R. L. Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES**, n. 52, p. 41-54, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. Educação e letramento. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário “Alfabetização e letramento em debate”**, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em 20 nov. 2020

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico sobre a “Década da Alfabetização no Brasil”. **Cadernos CEDES**. v. 33, p. 15-34, 2013.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 26 mai. 2016.

MORTATTI, M. do R. L. **Os órfãos do construtivismo**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, p. 2267-2286, 2016.

MORTATTI, M. do R. L. Notas sobre formação de pesquisadores e produção acadêmica brasileira (sobre alfabetização). In: Assolini, F. E. P.; PIMENTA, L. A.; DORNELAS, C. C. (Org.). **(Entre)laçamentos discursivos: docência e práticas pedagógicas**, Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 15-29.

MORTATTI, M. do R. L. **Letrar é preciso**, alfabetizar não basta... mais?. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. Teorias e práticas de letramento. Brasília: INEP, 2007, p.155-167.

NOGUEIRA, R. **Elaboração e análise de questionários**: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. RJ: UFRJ/COPPED, 2002.

OLIVEIRA, T. F. M. de. **Conhecimentos manifestos por professores para o ensino na alfabetização escolar**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/disserta%C3%A7%C3%A3o%20ALANA%20v%C3%A9r%20dezembro.pdf>>. Acesso em 06 dez. 2020.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 229-242, Março, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 nov. 2020.

SILVA, G. M. da. **Q com O é CO. Você não sabia?** Uma experiência de reinvenção da alfabetização na escola pública. 2016. .

SILVA, K. M. **O papel da escola pública a partir das vozes dos professores**: isto e/ou aquilo? (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181005#:~:text=A%20partir%20do%20quadro%20de,todas%20as%20%C3%A1reas%20do%20conhecimento.&text=Por%20%C3%A9>>

%2C%20as%20professoras%20atribuem%20outros,%C3%A0%20escola%20na%20atua%C3%A7%C3%A3o%20docente.>. Acesso em 06 dez. 2020.

SILVA NETA, O. M. Da. **O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10670>> Acesso em 06 dez. 2020.

SILVA, P. O. Da.; KLEBIS, A. B. S. O. oito anos: idade certa para se alfabetizar? **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente**, 20 a 23 de outubro, 2014. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/OITO%20ANOS.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2020.

SILVA, S. T. **Escola de nove anos**: análise do processo de alfabetização no ciclo inicial (1º e 2º anos). 2013. Tese (Mestrado em Educação e Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9724/1/Silvia%20de%20Toledo%20Silva.pdf>>. Acesso em 06 dez. 2020.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Revista Nuances**. Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 19-23, 1985.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 19-23, 1985.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?** In: Pátio - revista pedagógica. Ed. Artimed. Ano IX, n. 34. Maio/Julho 2005. p. 50-52.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

TELES, D. A. **Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais**: uma experiência em Parnaíba-PI. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação:

Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21264>>. Acesso em 06 dez. 2020.

VALE, J. M. F. A escola pública como espaço de conhecimento e luta a favor da sociedade democrática. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 6, p. 25 - 29, 13 mar. 2000.

VALLE, C. D. R. **Professora alfabetizadora**: saberes docentes nos anos iniciais / Rosane De Camillis Dalla Valle. -- 2014. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

APÊNDICE 1: Transcrição das entrevistas

Entrevista Professora Cinderela

Alana: Primeiramente gostaria de agradecer sua participação na pesquisa, sei que é um momento difícil em que estamos trabalhando em home office, e as demandas são gigantes. Reitero que o objetivo dessa entrevista é promover uma conversa sobre sua atuação enquanto professora alfabetizadora. Pode se sentir a vontade para se expressar, pois manteremos toda a discrição.

Cinderela: Tudo bem. Eu que agradeço à oportunidade de poder contribuir com você.

Alana: Vamos começar conversando sobre o que significa para você ser professora no Brasil atualmente?

Cinderela: Para ser professor no Brasil hoje é preciso gostar da profissão. Considerando o contexto financeiro e a valorização, não há muito incentivo. Somos formados em um curso superior, fazemos pós-graduação, aperfeiçoamento e extensão e não recebemos o reconhecimento que merecemos, nem pela sociedade e nem pelo sistema. Pela sociedade, por não valorizar o nosso papel, as dificuldades da profissão e não nos apoiar. Pelo sistema, por não nos oferecer um salário adequado.

Alana: Realmente é uma situação muito delicada. E o que você espera desse cenário?

Cinderela: É preciso ter esperança de que um dia a situação irá melhorar que seremos vistos como essenciais na sociedade. Para isso, temos que buscar aprofundamento nos estudos, mas por conta própria, pois o sistema não é eficiente em oferecer condições para lidarmos com os desafios diários.

Muitas vezes até vemos algum discurso na televisão, falando que somos importantes, mas na realidade não há valorização, ficamos apenas no discurso. Por exemplo, no trabalho temos o mínimo, lousa, giz e muitas cobranças, principalmente por alfabetizar. E não há material e recursos para isso, temos que nos virar, produzindo materiais ou

comprando do próprio bolso.

Alana: Você citou diversos desafios que envolvem a prática docente. Ser professor atualmente é um grande desafio.

Cinderela: Percebo que na nossa região e com a faixa etária com que trabalhamos é mais tranquilo dar aula, mas no contexto geral do Brasil, é algo mais complicado, que pode às vezes até ser perigoso. Vemos professores ameaçados, que apanham de pais e alunos.

Alana: Nesse contexto que você citou, de desvalorização e desafios, qual é a sua opinião sobre o papel da alfabetização, o que ela significa?

Cinderela: Alfabetização é a base para todo o resto dos estudos. Para começar, a criança deve aprender pelo menos o mínimo, as letras.

Para mim, a alfabetização envolve o codificar e o decodificar, ou seja, o conhecimento das letras e sílabas, saber lê-las. É mais voltado para a técnica, decorar letras, formar palavras e sílabas e ler.

Para alcançar o objetivo da alfabetização, que é o pleno domínio da leitura e da escrita há diversas metodologias, que variam de escola, perfil do professor e experiência.

É preciso também levar em conta o perfil do profissional e a sua técnica, por exemplo, há professores mais experientes que tem mais facilidade em utilizar determinado método, outros professores sentem afinidade com outros. Eu acho que temos que respeitar a escolha do profissional, desde que ele faça seu trabalho com qualidade. Mas nessa escola, temos que usar o mesmo método para alfabetizar.

Alana: Você poderia me dizer por qual motivo a escola adotou esse método?

Cinderela: Quando eu cheguei aqui ele já era utilizado. A orientadora nos falou que os alunos, antes da utilização do Sócio, chegavam no 3º ano sem saber ler e escrever. O construtivismo era bastante utilizado, mas ele não dava um norte do que fazer. Então, a Unesp começou a oferecer cursos na escola e as alunas do PIBID/Alfabetização passaram a nos ajudar, e a professora Onaide nos deu formação

sobre o método. Desde então a escola não parou de usá-lo.

Alana: Você me disse que todas as professoras trabalham esse método na escola. Como funciona o planejamento?

Cinderela: Nós planejamos no início do ano, vemos as palavras geradoras e as retomamos. Cada ano faz o seu planejamento em conjunto. Semanalmente separamos as atividades que serão trabalhadas e as xerocamos. Fazemos esse planejamento no HTPC.

Alana: Muito bem, ficou bem claro. Em um próximo momento, se necessário retomamos a questão do método. Você me falou sobre o papel da alfabetização, poderia me falar agora a sua opinião sobre o que é o letramento?

Cinderela: O letramento é o que vai para além da alfabetização. Envolve a compreensão da criança sobre o que está decodificando.

Penso que na sociedade atual não basta ser alfabetizado, é preciso ser letrado, ter a capacidade de entender o que o cerca.

Pode ser considerado como a segunda base do ensino da escola.

Alana: E como você trabalha com o letramento?

Cinderela: O letramento envolve e pode ser trabalhado por meio do aumento do repertório cultural da criança, com músicas, filmes e diversos textos com diferentes gêneros literários.

A criança deve ser capaz de compreender um texto, uma notícia no jornal com autonomia, sem a presença do professor.

Infelizmente, muitas vezes, focamos nossa prática em avaliações padronizadas enviadas pelo governo, como a prova do Mais Alfabetização, que exige da criança o domínio da leitura e da escrita. Por exemplo, pode até cair uma fábula nessa prova, e o aluno deve aprender isso, para responder uma questão, e não nos atentamos muito para os momentos voltados ao letramento.

Alana: Para você, a alfabetização e o letramento se relacionam?

Cinderela: Sim, totalmente. Para ter autonomia do letramento, é preciso a criança ter o domínio da alfabetização.

Em contrapartida, não adianta também saber a palavra e não relacioná-la com o contexto em que se vive.

Dessa forma, ambos andam juntos.

Por exemplo, em um contrato de emprego, o aluno deve saber ler, mas também interpretar as condições de trabalho.

Na escola tentamos fazer isso por meio do Método Sociolinguístico, contextualizando as palavras geradoras retiradas do universo vocabular do educando, utilizando textos de diversos gêneros literários, utilizando a codificação e a descodificação.

Alana: Diante desses apontamentos, você poderia me dizer o que a alfabetização e o letramento significam na formação dos seus alunos?

Cinderela: Como eu disse, eles são a base para o resto dos estudos, para progredir, mas também para agir com consciência na sociedade.

Na verdade, a alfabetização, o letramento e a escola, de forma geral, devem promover a independência do aluno, auxiliá-lo na formação do pensamento crítico sobre a sociedade, sua escola, sua vida e família.

Atuo no 1º ano, mas penso no futuro das crianças, para que eles saibam atuar com autonomia, sabendo interpretar, refletir e questionar, seja em uma entrevista de emprego, em um vestibular, nas decisões que envolvem o convívio em sociedade. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento são essenciais.

Alana: Percebo que na sua fala a alfabetização e o letramento são essenciais na formação do educando. Gostaria de saber, o que significa pra você ser professor alfabetizador nessa escola? Trabalhar com esses conceitos, essa demanda.

Cinderela: Eu já tive contato com escola particular e pública, e posso dizer que prefiro a pública. Entretanto, quando vim para essa escola ouvi muito de sua fama. A pessoas tem um certo preconceito pelo bairro em que ela se localiza, dizendo que é periférico, perigoso e que tem muitos bandidos.

Quando cheguei, já estava com uma imagem formada. Mas depois percebi que a

escola não deve ser considerada pela fama que leva, há o apoio de uma parcela das famílias, especialmente no primeiro ano, pois enfatizarem que a criança deve sair lendo e escrevendo.

Alana: Então para você, ser professora nessa escola envolve a imagem construída dessa instituição?

Cinderela: Sim, acho que devemos valorizar o que é nosso, onde trabalhamos, os nossos alunos.

Alana: O que mais significa ser professor para você?

Cinderela: É lidar com os desafios e cobranças cotidianas. Percebo também que as avaliações externas padronizadas não se encaixam na realidade da escola. Não levam em conta o contexto dos alunos, somente o resultado. Por exemplo, mesmo na pandemia, continuamos sendo cobrados por resultados. No conselho de escola temos que apresentar dados de acesso das crianças, o avanço em suas atividades, e somos questionados sobre quais atitudes tomamos com os que não têm realizado as lições. Temos que nos desdobrar, mandando mensagem no whatsapp, ligando, insistindo. Somos muito cobradas, por resultados, até mesmo na quarentena.

Outra coisa que eu destaco também, é que ser professor nessa escola é muito gratificante, especialmente no primeiro ano. Ver uma criança que tem a maior parte da família sem os estudos completos, avançando na aprendizagem e na escolarização é muito gratificante. Mas por um lado essa situação foi boa, pois os pais perceberam como o professor é importante.

Alana: Pude observar que na sua fala, você já citou diversos desafios enquanto profissional nessa escola. Você gostaria de ressaltar mais algum?

Cinderela: São diversos.

No 1º ano há as diferenças nos níveis de escrita, especialmente. Por exemplo, no começo todos iniciam pré-silábicos, mas com o passar do tempo cada um vai evoluindo a seu modo, atingindo um nível diferente. O desafio está em saber trabalhar com esses diversos níveis em sala de aula, e sozinha.

Outro desafio é que a gestão e o sistema cobram resultados. A cada bimestre temos que preencher uma tabela da Seduc, indicando os níveis de escrita da criança. Também nesse período há os conselhos de classe, em que temos que mostrar esses níveis para todos os professores da escola, e a gestão nos indaga sobre os alunos que não evoluíram de nível. Nos perguntam quais recursos usamos e por qual motivo esse aluno não evoluiu. O sistema nos exige muitos relatórios e resultados. Não é esperado o tempo de maturação da criança, não é levado em conta que ela chega no 1º ano ainda muito pequena, que ela deve brincar e ter o lúdico.

Sinto a falta de profissionais da área da psicologia, pois talvez com o respaldo de algum profissional formado, saibamos melhor o que fazer.

Outra dificuldade é que não somos apenas alfabetizadoras, temos que educar os alunos para o mundo moderno e tecnológico, sendo que a escola parou no tempo, não há recursos ou formação.

Alana: Diante desses desafios, como é a sua prática enquanto professora alfabetizadora?

Cinderela: De acordo com o que é cobrado, português e matemática tem maior ênfase na nossa prática em sala de aula, são a base para as outras disciplinas, o que é exigido no conselho de classe e nas avaliações. É preciso que a criança saiba ler para interpretar os livros e as atividades. Com o letramento, podemos refletir sobre todas as disciplinas e sua importância na sociedade. Então, diariamente trabalho com essa disciplina. Cobro das crianças a leitura, releio a ficha de descoberta todos os dias, lemos os dias da semana, meses do ano, os nomes dos amigos. Cobro deles que escrevam o cabeçalho todos os dias, coloquem seu nome, o nome da escola, a data. Fazemos atividades de Português diariamente, especialmente nos níveis pré-silábico e silábico. Assim como indica o método.

Alana: Diante do que você me apresentou, as crianças têm uma rotina de leitura e escrita cotidiana. Especialmente no que se refere à alfabetização.

Cinderela: Penso que a escola deveria formar o indivíduo completo, nos mais diversos âmbitos, sejam sociais, culturais e psicológicos. A alfabetização e o letramento devem ser visados nesse sentido, não preparar apenas para responder perguntas de uma

prova ou vestibular. É preciso formar um educando político, que saiba viver em sociedade, de acordo com seus direitos e deveres.

Todavia, o sistema vai nos cercando, pelas cobranças, documentos, médias e notas. E às vezes, deixamos essa formação de lado e focamos o trabalho na codificação e decodificação.

A alfabetização é gostosa de ser trabalhada no primeiro ano, podemos fazer com que a criança perceba de outra forma o mundo ao seu redor. Quando eles aprendem a ler, é mágico, eles sentem toda a alegria do mundo. Podemos usar livros, textos, jogos, palavras geradoras.

Alana: Essa forma de trabalhar como alfabetizadora está baseada em algum método ou autor?

Seguimos o que a escola pede, o professor não tem muita autonomia. Na outra escola em que trabalhava eu usava o construtivismo, como era pedido, mas sentia que não havia muito resultado. Trabalhávamos com textos muito grandes, e a criança não aprendia.

Nessa escola usamos o sócio, percebo que ele é melhor do que o construtivismo. Há mais eficiência em ensinar as letras, sílabas e contextualizando por meio da palavra geradora.

Vão haver crianças que não serão alcançadas por conta da maturação, nesse caso que seria importante o apoio de outros profissionais. Mas isso pode acontecer em muitos métodos. Nesse sentido, eu percebo a falta que um profissional especializado faz, como um psicopedagogo, para atender individualmente as crianças com dificuldade.

Alana: Você disse que o Sócio vem se apresentando como mais eficiente, em comparação com o construtivismo. Na sua opinião, há algum método que seja mais eficaz para alfabetizar?

Cinderela: Com base nas experiências que eu tive, percebo que o Sociolinguístico tem se mostrado mais eficiente que o construtivismo. Na escola que eu trabalhava, como disse, usávamos textos grandes e pedíamos que as crianças tentassem ler. Esse processo era muito demorado e não surtia efeito. Não nos deixavam trabalhar com as sílabas, pois falavam que era metodologia ultrapassada, de cartilha.

Trabalhamos com palavras geradoras que são retiradas do universo do aluno, começando por palavras com sílabas simples como natureza, família e vitamina, e partindo para palavras com sílabas complexas, como Pinóquio, palhaço.

Com o Sócio, planejamos as palavras geradoras no início do ano com as professoras, pensamos na realidade dos alunos, buscamos livros, receitas, vídeos e materiais para tornar o momento da decodificação mais rico. No momento da codificação ouvimos as crianças sobre suas concepções sobre a palavra, tento fazer com que todos participem, esse processo demora as vezes um dia inteiro.

Alana: Agradeço muito a sua participação na entrevista e te parablenizo pelo trabalho que desenvolve enquanto docente.

Cinderela: Eu que agradeço, desejo todo sucesso do mundo.

Entrevista 2: Entrevista Professora Mérida

Alana: Boa tarde Mérida. Gostaria de agradecer por você participar dessa entrevista e por disponibilizar seu tempo. Relembrando que o objetivo dessa pesquisa é conversarmos sobre suas concepções e atuação envolvendo a alfabetização e o letramento. Espero que você se sinta confortável para conversar comigo.

Mérida: Por nada. Espero ajudar.

Alana: Vamos começar conversando sobre o que significa pra você ser professor no Brasil hoje?

Mérida: Pra mim o professor deve ser neutro, dar a aula sem envolvimento político, falo isso por conta das eleições que tivemos ontem e vi muita gente falando que tínhamos que nos posicionar. Ele tem que dar as ferramentas para que o aluno escolher por si só o que for melhor para ele.

Dessa forma, eu acho que meu papel é ser uma ferramenta de formação do conhecimento, como um pilar da sociedade, na formação do cidadão, no sentido de ensinar regras e convívio em sociedade, mas sem o envolvimento político.

Alana: Diante desse posicionamento, qual você considera ser o papel da alfabetização? O que ela é?

Mérica: É a janela para a construção do pensamento, o caminho para o ensino das outras disciplinas e a ferramenta básica da formação do cidadão crítico. A sociedade é feita de códigos, e alfabetização possibilita a sua compreensão. Permite que o educando compreenda desde a tecnologia e seu universo, até a forma de se expressar no mundo. Acho que a criança tem que ler os dois lados de tudo, interpretar e analisar por conta própria. A alfabetização permite isso.

Alana: E o letramento, representa o que?

Mérica: O letramento envolve a formação do sujeito na sociedade. Por meio dele você consegue interpretar as coisas entre linhas. Por exemplo, o próprio contrato que temos como professor, podemos ver várias interpretações do nosso grupo, cada um vê de uma forma. Mas tem também as pessoas que não interpretam, que acham que está tudo ótimo.

O letramento envolve a formação do sujeito na sociedade, como um ser pensante.

Alana: Diante das suas concepções, você acredita que Alfabetização e Letramento se relacionam? Como?

Mérica: Sim. Para mim a alfabetização já engloba tudo, desde o trabalho com as sílabas até essa interpretação de mundo, mas tem as duas nomenclaturas. Penso que em todas as disciplinas deveríamos trabalhar alfabetização e letramento, não tem como você ensinar o código sem o contexto da sociedade, caso contrário o aluno vira apenas um copiador.

Alana: E na sua opinião, o que a alfabetização e o letramento significam na formação dos seus alunos?

Mérica: Uma oportunidade de um futuro melhor, no sentido de arrumar um emprego, transformar sua realidade, como eu disse, não é só ler e escrever, a escola é o

preparo para a vida em sociedade, viver em grupo, perceber que suas ações tem consequências, tanto para si quanto para os outros. Mesmo que ele não seja um doutor ou médico, mas ele deve ter conhecimento de regras, dos conteúdos mínimos.

Como eu disse, eles tem um contexto social muito difícil, então o estudo e o conhecimento são uma forma dele crescer na vida. Me sentiria muito culpada se descobrisse que um aluno meu foi preso. Pensaria o que eu poderia ter feito de diferente.

Alana: Diante dessas colocações, você poderia me dizer o que significa ser professora alfabetizadora na escola Juraci?

Mérida: É ser um herói. Do fundo do meu coração, me sinto privilegiada por poder ensinar, colher bons resultados, conseguir ver as crianças se empenhando e incentivá-los.

Significa conseguir alcançar essas crianças, possibilitar uma alfabetização de qualidade, em todos esses aspectos.

Eles têm um contexto onde muitos familiares estão presos, ou são envolvidos com coisas erradas. Temos que mostrar que a educação pode mudar isso.

Alana: Perante seu papel enquanto docente, me fale um pouco sobre sua prática como alfabetizadora na sala de aula.

Mérida: Trabalho com alfabetização todos os dias. Mas penso que primeiro, é preciso respeitar regras, viver em disciplina, com regras bem estabelecidas. Lógico que temos que ter acolhimento, ouvir, deixar a criança falar, respeitar o pensamento, se identificar com os alunos, trabalhar com a construção, desde regras, conversar tudo, fazer com que eles reflitam, concordem ou não.

Acho que a minha metodologia é democrática, eu escuto os alunos, respeito seu o conhecimento prévio, a opinião popular. Mas como eu disse a disciplina é essencial. No começo do ano já trabalho as regras e combinados muito bem estabelecidos, eles têm a hora de fazer tudo, mas na hora de estudar, é preciso silêncio, concentração.

Como alfabetizadora, penso também que professor não é cabo eleitoral, ele não tem que pender nem para o A ou B. Ele deve apresentar os fatos e deixar que o aluno decida, escola não deve ser palanque de política. o professor tem que ser neutro. Ser

educador não é isso, formar discípulos de política. A criança vai ser cobrada pelo conhecimento dela das do conteúdo e das disciplinas, no vestibular, provas e outros. Não será cobrado dela o posicionamento político, isso não é condição para ela crescer na vida.

Trabalho com Método Sociolinguístico e nele tem os passos da codificação e decodificação, mas nesses momentos escuto o posicionamento dos alunos e apresento fatos. Por exemplo, na palavra Natureza, converso sobre as queimadas, preservar a natureza, reciclar. Mas não me envolvo em política.

Alana: Então você pode dizer que sua atuação está baseada no método Sociolinguístico?

Mérida: Sim, eu me baseio no sócio, para ensinar principalmente as sílabas. No momento da codificação e decodificação trabalho com diversos textos, receitas e vídeos. Mas esses momentos acontecem sempre em uma aula, o trabalho com as sílabas ocorre em todos os dias. Por exemplo, na segunda fazemos a codificação da Palavra Geradora Foguete, perguntamos o que as crianças conhecem sobre a palavra. Em seguida, apresento uma imagem, um texto, um desenho. Tudo no mesmo dia, ou em dois dias. Em seguida apresento a família silábica da palavra, e vamos trabalhando com ela pelo menos por duas, três semanas, fazendo a leitura da ficha todos os dias, escrevendo novas palavras, decorando as sílabas.

Alana: De acordo com a sua experiência, você poderia me dizer, na sua opinião, se há um método mais eficiente para alfabetizar?

Mérida: Pela experiência que eu tive, como professora foi o sócio. não usei outro método ainda, até porque na escola nós devemos usar ele.

Ano passado alfabetizei 95% da sala, lendo e escrevendo frases no 1º ano, e com sílabas complexas. Me senti satisfeita e com o trabalho realizado.

Então acho que o Sócio é o melhor, me ajudou muito, mesmo no meu 1º ano com sala de aula, sem ter experiência alguma, pois ele mostra todos passos.

Sei que na escola o construtivismo não deu certo, pela fala das outras professoras. Eu acho que trabalhar direto com textos não é bom, o trabalho com as sílabas dá mais resultado.

Alana: Diante das suas considerações, você poderia me dizer quais são os maiores desafios enquanto professora nessa escola?

Mérida: Meu maior desafio é a falta de conscientização dos pais, na falta de participação

Percebo que eles valorizam muito a escola particular, dizendo que lá tem um bom ensino, material, estrutura, etc. Mas não se envolvem na pública, não valorizam. Cobram do professor, mas não cobram da criança disciplina, lição de casa. Então penso que na escola pública, mesmo que tivesse tudo o que tem na escola particular, não haveria valorização.

Na escola particular há a cobrança pelo honrar a mensalidade, o valor pago. Já na pública, não tem essa cobrança, os pais não sentem o valor.

Penso que para uma criança aprender não é necessário muita infraestrutura, é preciso vontade, dos pais e das crianças, o incentivo desde casa, participar da reunião, se preocupar.

A criança que não tem essa valorização em casa, vai ficando atrasada, não desenvolve a responsabilidade, não leva o material, não faz tarefa de casa. O desempenho é outro do aluno que é respaldado pela família.

Na escola o maior problema é esse, cobram do governo mas não fazem a sua parte.

Alana: Agradeço a sua participação, e desejo a você muita prosperidade em sua carreira.

Mérida: Eu que agradeço.

APÊNDICE 2: Transcrição do questionário

Professora Mérida

A. PERFIL DOS PROFESSORES

1. Sexo (X) Feminino () Masculino

2. Idade

() 20 – 25 (X) 26- 31 () 32 – 37 () 38 – 43

() 44 – 49 () 50 – 55 () 56 – 61 () 62 – 67

() 68 – 73 () 74 – 79

4. Em que ano atua? 1 Ano

5. Há quanto tempo atua como professor nesta escola? 1ano 5 meses

6. Há quanto tempo atua como professor no magistério? 2 anos

7. Há quanto tempo atua em salas de alfabetização (1º, 2º ou 3º ano) ?

1ano e 5 meses

8. Qual é o seu vínculo empregatício? () efetivo (x) contratado

9. Tem “acúmulo” de cargo? () Sim () Não (x)

() No próprio sistema municipal () No sistema estadual () no sistema particular

B. FORMAÇÃO

1. Formação inicial

Em Nível Médio: tecnico médio completo

Curso de Graduação: ciências biológicas / pedagogia

Ano de conclusão:

Instituição: () Pública (x) Privada

2. Possui outro curso de graduação: educação especial 600 horas

Ano de conclusão: 2018

Instituição: () Pública (x) Privada

3. Cursou Pós-Graduação? Especialização (mínimo de 360 horas):

Curso: Educação especial

Ano de início: 2017 () em andamento

Ano de conclusão: 2018

Instituição: () Pública (x) Privada

Mestrado:

Ano de início _____ () concluído () em andamento.

Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Doutorado:

Ano de início _____ () concluído () em andamento.

Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

C. CONCEPÇÕES TEÓRICAS

1) Na sua opinião o que é alfabetização? Você trabalha com alfabetização em sala de aula? Como é sua atuação em sala de aula com a alfabetização?

Para mim alfabetização é a aprendizagem do processo de codificação e decodificação, alfabeto, leitura e escrita.

Atualmente trabalho com alfabetização.

Acho que meu trabalho tem bons resultados.

2) Na sua opinião o que é letramento? Você trabalha com letramento em sala de aula? Como é sua atuação em sala de aula com o letramento?

Letramento para mim é a capacidade do indivíduo alfabetizado utilizar os meios da leitura e escrita para seu desenvolvimento social. É ir além de só decodificar o código (interpretação, reflexão é desenvolvimento como cidadão).

Minha atuação é mais teórica e simples pelo fato das crianças não serem alfabetizadas, mas tento trabalhar em conjunto sempre com a reflexão que estou formando cidadãos.

3) Há algum método que acha mais eficaz para alfabetizar? Explique-o.

Na minha opinião o sociolinguístico é um bom método, ele trabalha o conhecimento prévio da criança, trabalha em conjunto outros métodos. Para mim o mais legal é que trabalha do micro para o macro construindo de uma forma simples e sólida o do aluno.

4) Há alguma teoria na qual você embasa sua prática alfabetizadora? Em caso positivo, descreva qual.

Em nenhuma teoria.

5) Você tem dificuldades para alfabetizar atualmente? Em caso positivo, descreva quais são as dificuldades.

Minha maior dificuldade é a ausência da família no processo de aprendizagem da criança.

6) Você participa de algum curso de formação continuada sobre alfabetização? Em caso positivo descreva qual (s) curso (s).

Não

7) O que contribuiu para que escolhesse ser professor alfabetizador?

Meu histórico familiar, pai analfabeto e mãe e pai que não são letrados.

8) Para você, o que significa ser professor alfabetizador atualmente?

Um prazer, ensinar uma criança ou adulto a ler é muito satisfatório é transformar vidas.

9. Você estaria disposto a participar de uma entrevista sobre o papel do professor alfabetizador?

Sim(x)

Não ()

Professora Aurora**A. PERFIL DOS PROFESSORES**

1. Sexo (x) Feminino () Masculino

2. Idade

() 20 – 25 () 26- 31 () 32 – 37 () 38 – 43

() 44 – 49 () 50 – 55 (x) 56 – 61 () 62 – 67

() 68 – 73 () 74 – 79

4. Em que ano atua? 2º ano

5. Há quanto tempo atua como professor nesta escola? 19anos

6. Há quanto tempo atua como professor no magistério? 20anos

7. Há quanto tempo atua em salas de alfabetização (1º, 2º ou 3º ano)? cerca de 10 anos.

8. Qual é o seu vínculo empregatício? (x) efetivo () contratado

9. Tem “acúmulo” de cargo? () Sim (x) Não ()

() No próprio sistema municipal () No sistema estadual () no sistema particular

B. FORMAÇÃO

1. Formação inicial

Em Nível Médio _____

Curso de Graduação: Pedagogia

Ano de conclusão: 2001

Instituição: (x) Pública () Privada

2. Possui outro curso de graduação: não

Ano de conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

3. Kursou Pós-Graduação? Especialização (mínimo de 360 horas):

Curso não

Ano de início_____ () () em andamento concluído.

Ano de conclusão_____

Instituição: () Pública () Privada

Mestrado:

Ano de início_____ () concluído () em andamento.

Ano de conclusão_____

Instituição: () Pública () Privada

Doutorado:

Ano de início_____ () concluído () em andamento.

Ano de conclusão_____

Instituição: () Pública () Privada

C. CONCEPÇÕES TEÓRICAS

1) Na sua opinião o que é alfabetização? Você trabalha com alfabetização em sala de aula? Como é sua atuação em sala de aula com a alfabetização?

Alfabetizar é ensinar a habilidade de ler, escrever, interpretar o que leu além de ensinar o conceito. Sou alfabetizadora, e meu trabalho consiste em oferecer aos alunos situações que o ajude a elaborar e se apropriar desses conhecimentos.

2) Na sua opinião o que é letramento? Você trabalha com letramento em sala de aula? Como é sua atuação em sala de aula com o letramento?

Entendo letramento como compreensão dos conhecimentos presentes na humanidade. O letramento está presente no meu trabalho de alfabetização na medida em que as situações de aprendizagem são contextualizadas. No processos ensino-aprendizagem procuro levar meu aluno a refletir sobre as ideias contidas nos textos, vídeos, músicas, figuras, jogos, brincadeiras, conversas informais, discussões etc..

3) Há algum método que acha mais eficaz para alfabetizar? Explique o.

Acredito que o professor não deve e também nem consegue ficar preso em um

único método. Cada criança possui um caminho próprio de aprendizagem que requer diversas abordagens, mas na escola usamos, na maioria das vezes o Sócio. Ele tem dado bons resultados.

4) Há alguma teoria na qual você embasa sua prática alfabetizadora?

Em caso positivo, descreva qual.

Me apoio nos ensinamentos de Jean Piaget. Uso também o método Sociolinguístico.

5) Você tem dificuldades para alfabetizar atualmente? Em caso positivo,

descreva quais são as dificuldades.

A falta de apoio dos pais, o comprometimento em ajudar no processo, estimular os estudos, a fazer as lições de casa.

6) Você participa de algum curso de formação continuada sobre alfabetização? Em caso positivo descreva qual (s) curso (s).

Nenhum.

7) O que contribuiu para que escolhesse ser professor alfabetizador?

Antes eu trabalhava com alunos de 4o e 5o anos e recebia muitos alunos que ainda não estavam na fase alfabética da escrita, então decidi trabalhar com as séries iniciais já que precisava alfabetizar parte da turma, e ainda trabalhar com os conteúdos da série.

8) Para você, o que significa ser professor alfabetizador atualmente?

Significa alfabetizar a turma, para garantir que eles não cheguem nas outras séries defasados.

9. Você estaria disposto a participar de uma entrevista sobre o papel do professor alfabetizador?

Sim()

Não (x)

Professora Bela

A. PERFIL DOS PROFESSORES

1. Sexo (x) Feminino () Masculino

2. Idade

() 20 – 25 () 26- 31 (x) 32 – 37 () 38 – 43

() 44 – 49 () 50 – 55 () 56 – 61 () 62 – 67

() 68 – 73 () 74 – 79

4. Em que ano atua? 2º ano

5. Há quanto tempo atua como professor nesta escola? 3 anos

6. Há quanto tempo atua como professor no magistério? 10 anos

7. Há quanto tempo atua em salas de alfabetização (1º, 2º ou 3º ano)? 5 anos

8. Qual é o seu vínculo empregatício? (x) efetivo () contratado

9. Tem “acúmulo” de cargo? () Sim () Não (x)

() No próprio sistema municipal () No sistema estadual () no sistema particular

B. FORMAÇÃO

1. Formação inicial

Em Nível Médio : Colégio Objetivo Presidente Prudente

Curso de Graduação: Pedagogia

Ano de conclusão: 2009

Instituição: (x) Pública () Privada

2. Possui outro curso de graduação: Sim

Ano de conclusão: 2005

Instituição: () Pública (x) Privada

3. Coursou Pós-Graduação? Especialização (mínimo de 360 horas):

Curso: Metodologia, do Ensino; Práticas Educacionais

Ano de início: 2011 () em andamento concluído. Ano de conclusão: 2012

Instituição: (x) Pública (x) Privada

Mestrado:

Ano de início_____ () concluído () em andamento.

Ano de conclusão_____

Instituição: () Pública () Privada

Doutorado:

Ano de início_____ () concluído () em andamento.

Ano de conclusão_____

Instituição: () Pública () Privada

C. CONCEPÇÕES TEÓRICAS

1) Na sua opinião o que é alfabetização? Você trabalha com alfabetização em sala de aula? Como é sua atuação em sala de aula com a alfabetização?

Alfabetizar é o processo de aprendizagem onde o aluno compreende a codificação e decodificação das letras, dos códigos. Sabe ler.

Sim. Utilizo a leitura e atividades com alfabeto, fichas de letras e nomes, fichas de descoberta, jogos didáticos para montar palavras.

2) Na sua opinião o que é letramento? Você trabalha com letramento em sala de aula? Como é sua atuação em sala de aula com o letramento?

Letramento: o indivíduo lê e entende o que está lendo, compreende o sentido de tal coisa, para que serve, a função na sociedade como um todo. Sabe interpretar.

Sim. Lemos sempre que possível, de diversas maneiras sempre questionando os alunos acerca do que estão lendo e interpretando a leitura.

3) . Há algum método que acha mais eficaz para alfabetizar? Explique-o.

Utilizamos o método sociolinguístico nesta unidade escolar, e é o que tem funcionado. O método parte do princípio de uma palavra geradora e suas famílias e a

partir daí, fazemos a interação das fichas de descoberta das palavras e demais atividades.

4) Há alguma teoria na qual você embasa sua prática alfabetizadora?

Em caso positivo, descreva qual.

Utilizamos a teoria do Método Sociolinguístico, como citado acima.

5) Você tem dificuldades para alfabetizar atualmente? Em caso positivo, descreva quais são as dificuldades.

Sim. As crianças estão chegando no ensino fundamental muito “cruas”, sem ao menos saber codificar e decodificar o alfabeto, ou seu nome, ou contar até 10. Isso prejudica a continuidade do ensino, tendo que voltar desde lá do início dos saberes da educação infantil. Muitos não sabem se comportar diante de regras e não temos o respaldo das famílias também.

6) Você participa de algum curso de formação continuada sobre alfabetização? Em caso positivo descreva qual (s) curso (s).

No momento não.

7) O que contribuiu para que escolhesse ser professor alfabetizador?

Gostar de ensinar os aluno dessa faixa etária, e o comportamento dos menores tem sido melhor que o dos maiores.

8) Para você, o que significa ser professor alfabetizador atualmente?

Realmente um desafio em todos os sentidos, tanto na transmissão da aprendizagem, quanto nas situações comportamentais.

9. Você estaria disposto a participar de uma entrevista sobre o papel do professor alfabetizador?

Sim(x)

Não ()

Professora Branca de Neve

A. PERFIL DOS PROFESSORES

1. Sexo (x) Feminino () Masculino

2. Idade

() 20 – 25 (x) 26- 31 () 32 – 37 () 38 – 43

() 44 – 49 () 50 – 55 () 56 – 61 () 62 – 67

() 68 – 73 () 74 – 79

4. Em que ano atua? 3º ano do EF

5. Há quanto tempo atua como professor nesta escola? 3 anos

6. Há quanto tempo atua como professor no magistério? 10 anos

7. Há quanto tempo atua em salas de alfabetização (1º, 2º ou 3º ano? 10 anos

8. Qual é o seu vínculo empregatício? (x) efetivo () contratado

9. Tem “acúmulo” de cargo? () Sim (x) Não ()

() No próprio sistema municipal () No sistema estadual () no sistema particular

B. FORMAÇÃO

1. Formação inicial

Em Nível Médio: **EE Monsenhor Sarrion**

Curso de Graduação: **Pedagogia na UNESP PP**

Ano de conclusão: **2010**

Instituição: (x) Pública () Privada

2. Possui outro curso de graduação: **Arquitetura e Urbanismo**

Ano de conclusão: **2020**

Instituição: () Pública (x) Privada

3. Coursou Pós-Graduação? Especialização (mínimo de 360 horas):

Curso **Educacao Especial Especializada - EAD CESUMAR**

Ano de início: **2010**

() em andamento (x) concluído.

Ano de conclusão: **2012**

Instituição: () Pública (x) Privada

Mestrado:

Ano de início_____ () concluído () em andamento.

Ano de conclusão_____

Instituição: () Pública () Privada

Doutorado:

Ano de início_____ () concluído () em andamento.

Ano de conclusão_____

Instituição: () Pública () Privada

C. CONCEPÇÕES TEÓRICAS

1) Na sua opinião o que é alfabetização? Você trabalha com alfabetização em sala de aula? Como é sua atuação em sala de aula com a alfabetização?

A alfabetização é um processo de aprendizado relacionado a comunicação por meio de codificação e decodificação. Sempre fiz uso do método sóciolinguístico para mediar esse conhecimento junto as crianças ao trabalhar as alfabetização.

2) Na sua opinião o que é letramento? Você trabalha com letramento em sala de aula? Como é sua atuação em sala de aula com o letramento?

Eu não separo alfabetização de letramento. São complementares e devem ser desenvolvidos em conjunto.

3) . Há algum método que acha mais eficaz para alfabetizar? Explique-o.

Sociolinguístico, é muito similar ao que Paulo Freire desenvolveu no EJA, lida com leituras e escritas a partir de palavras geradoras, com estudo de significados, da parte para o todo e vice-versa.

4) Há alguma teoria na qual você embasa sua prática alfabetizadora? Em caso positivo, descreva qual.

Montessoriano, disponibilizando ferramentas no nível da criança para que ela tenha autonomia e responsabilidade no processo como um todo.

5) Você tem dificuldades para alfabetizar atualmente? Em caso positivo, descreva quais são as dificuldades.

A alfabetização não é um processo mecânico e comum a todos os sujeitos. Cada criança tem necessidades e especificidades ímpares. Por isso algumas delas não consolidam a alfabetização até o 3 ano do EF. Muitos são os atenuantes. Não existe uma receita infalível. O importante é perseverar nos estímulos para que, a nível gradual, ela avance.

6) Você participa de algum curso de formação continuada sobre alfabetização? Em caso positivo descreva qual (s) curso (s).

Não.

7) O que contribuiu para que escolhesse ser professor alfabetizador?

Falta de condições financeiras para fazer outro curso. Ou seja, não era a minha primeira opção. No entanto, já nos anos de graduação soube valorizar e me orgulhar dessa profissão.

8) Para você, o que significa ser professor alfabetizador atualmente?

Mais do que ensinar a ler e escrever, tem a ver com ensinar a se comunicar, socializar, criar laços e formar caráter.

9. Você estaria disposto a participar de uma entrevista sobre o papel do professor alfabetizador?

Sim()

Não (x)

Professora Mohana

A. PERFIL DOS PROFESSORES

1. Sexo (x) Feminino () Masculino

2. Idade

() 20 – 25 (x) 26- 31 () 32 – 37 () 38 – 43

() 44 – 49 () 50 – 55 () 56 – 61 () 62 – 67

() 68 – 73 () 74 – 79

4. Em que ano atua? 2º ano do ensino fundamental

5. Há quanto tempo atua como professor nesta escola? 1 ano e meio

6. Há quanto tempo atua como professor no magistério? 11 anos

7. Há quanto tempo atua em salas de alfabetização (1º, 2º ou 3º ano) ? 8 anos

8. Qual é o seu vínculo empregatício? (x) efetivo () contratado

9. Tem “acúmulo” de cargo? () Sim (x) Não ()

() No próprio sistema municipal () No sistema estadual () no sistema particular

B. FORMAÇÃO

4. Formação inicial

Em Nível Médio

Curso de Graduação: Pedagogia

Ano de conclusão: 2008

Instituição: (x) Pública () Privada

5. Possui outro curso de graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

6. Coursou Pós-Graduação? Especialização (mínimo de 360 horas):

Curso Psicopedagogia Institucional

Ano de início: 2015 () em andamento

Ano de conclusão: 2015

Instituição: () Pública (x) Privada

Alfabetização Letramento e Inclusão

Ano de início: 2016

Ano de término: 2016

Instituição (x) privada

Mestrado:

Ano de início _____ () concluído () em andamento.

Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Doutorado:

Ano de início _____ () concluído () em andamento.

Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

C. CONCEPÇÕES TEÓRICAS

1) Na sua opinião o que é alfabetização? Você trabalha com alfabetização em sala de aula? Como é sua atuação em sala de aula com a alfabetização?

A alfabetização é a aquisição do código da escrita e da leitura, e se faz através do domínio de uma técnica, um domínio alfabético, um domínio ortográfico, dos instrumentos da escrita das habilidades de ler e escrever, organização do espaço da folha, etc.

Trabalho na sala de aula a alfabetização utilizando o método em Sócio linguístico que ao meu ver é eficaz para que as crianças dominem as sílabas simples.

2) Na sua opinião o que é letramento? Você trabalha com letramento em sala de aula? Como é sua atuação em sala de aula com o letramento?

O letramento refere-se a um conceito mais amplo, onde a criança sabe fazer o uso de todas as técnicas em práticas sociais de leitura e escrita.

Trabalho o letramento através de diversos gêneros textuais.

3) . Há algum método que acha mais eficaz para alfabetizar? Explique o.

O método Sócio Linguístico que se desenvolve através de alguns passos.

Codificação: É a representação de um aspecto da realidade expresso pela palavra geradora, por meio de oralidade, desenho, dramatização, mímica, música e de outros códigos que a alfabetização já domina.

Descodificação: É a releitura da realidade expressa na palavra geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, através da discussão crítica e do subsídio do conhecimento universal acumulado.

Análise e Síntese: Engloba análise e síntese da palavra geradora, objetivando levar o aprendiz à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, através da divisão da palavra em sílabas e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta e, a seguir, junção das sílabas para formar novas palavras, levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras, por meio da leitura e da escrita.

Fixação da Leitura e Escrita: este passo a revisão da análise das sílabas da palavra e apresentação de suas famílias silábicas para composição de frases e textos, com leitura e escrita significativas.

4) Há alguma teoria na qual você embasa sua prática alfabetizadora? Em caso positivo, descreva qual.

Nenhuma.

5) Você tem dificuldades para alfabetizar atualmente? Em caso positivo, descreva quais são as dificuldades.

As dificuldades que estão presentes no dia a dia da sala de aula são as crianças que com algum transtorno ou distúrbio de aprendizagem, não diagnosticado, que não conseguem avançar no seu processo de alfabetização.

6) Você participa de algum curso de formação continuada sobre alfabetização? Em caso positivo descreva qual (s) curso (s).

Atualmente o curso da plataforma do MEC, Formação continuada de novas práticas de alfabetização: Tempo de Aprender.

7) O que contribuiu para que escolhesse ser professor alfabetizador?

É a área que mais me identifico, especialmente por conta das crianças pequenas.

8) Para você, o que significa ser professor alfabetizador atualmente?

Ser professor alfabetizador hoje é estar atento as partes técnicas do trabalho pedagógico; conviver é ter consciência e sensibilidade. ... Ser o responsável por estimular o prazer de compreender, descobrir, construir o conhecimento, curiosidade, autonomia e atenção no aluno

9. Você estaria disposto a participar de uma entrevista sobre o papel do professor alfabetizador?

Sim()

Não (x)

Professora Cinderela

A. PERFIL DOS PROFESSORES

1. Sexo (X) Feminino () Masculino
2. Idade
(X) 26
4. Em que ano atua? 1º ANO
5. Há quanto tempo atua como professor nesta escola? 2 ANOS
6. Há quanto tempo atua como professor no magistério? 7 ANOS
7. Há quanto tempo atua em salas de alfabetização (1º, 2º ou 3º ano?) – 7 ANOS
8. Qual é o seu vínculo empregatício? (X) efetivo
9. Tem “acúmulo” de cargo? (X) Não

B. FORMAÇÃO

7. Formação inicial
Em Nível Médio _____
Curso de Graduação: PEDAGOGIA
Ano de conclusão: 2012
Instituição: (X) Pública () Privada

8. Possui outro curso de graduação: PSICOLOGIA
Ano de conclusão: CURSANDO
Instituição: () Pública (X) Privada

9. Cursou Pós-Graduação? Especialização (mínimo de 360 horas):

Curso ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ano de início 2014 () em andamento (X) concluído. Ano de conclusão 2014

Instituição: () Pública (X) Privada

Curso PSICOMOTRICIDADE

Ano de início 2016 () em andamento (X) concluído. Ano de conclusão 2016

Instituição: () Pública (X) Privada

Curso PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL

Ano de início 2016 () em andamento (X) concluído. Ano de conclusão 2016

Instituição: () Pública () Privada

C. CONCEPÇÕES TEÓRICAS

1. Na sua opinião o que é alfabetização? Você trabalha com alfabetização em sala de aula? Como é sua atuação em sala de aula com a alfabetização?

Atualmente trabalho com alfabetização (1º ano). Alfabetizar é inserir a criança no nosso mundo letrado onde, para tudo que você vai fazer, precisa saber o básico de leitura, escrita, compreensão. No momento utilizo o método Sociolinguístico.

2. Na sua opinião o que é letramento? Você trabalha com letramento em sala de aula? Como é sua atuação em sala de aula com o letramento?

Letrar é levar a criança para além de saber codificar ou decodificar os signos da escrita. É ser capaz de ler e compreender, dar significado. Na prática de sala de aula, são disponibilizadas diversos tipos de leitura, como leitura deleite, feita pelo professor, feita por alunos (já alfabéticos), discussão sobre a leitura etc.

3. Há algum método que acha mais eficaz para alfabetizar? Explique-o.

Antes, nas outras escolas, usava o Construtivismo, mas muitas crianças terminavam o ano sem estarem alfabéticas. Agora uso o Sociolinguístico. Já percebo que, utilizando a Palavra Geradora e suas respectivas famílias silábicas, as crianças conseguem aprender de forma mais rápida. É claro que não podemos esquecer que, cada criança aprende em seu tempo, por isso algumas demoram um pouco mais para ficarem alfabéticas.

4. Há alguma teoria na qual você embasa sua prática alfabetizadora? Em caso positivo, descreva qual.

No momento, acredito que não.

5. Você tem dificuldades para alfabetizar atualmente? Em caso positivo, descreva quais são as dificuldades.

Sim, sempre há dificuldades. Tem criança que apresenta dificuldade para compreender, outra que só estuda no período escolar e não realiza tarefas de casa. Há aqueles que não acham o “estudar” interessante, que dispersam na aula. Tem uns que parecem estar entendendo, mas não estão e nem falam sobre isso. Há aqueles muito imaturos, que parecem não ter “idade” para aquele nível de ensino, porque a alfabetização está cada vez mais precoce...

6. Você participa de algum curso de formação continuada sobre alfabetização? Em caso positivo descreva qual (s) curso (s).

Às vezes faço uns cursos pela internet. Como do Portal Trilhas, do MEC, por exemplo.

7) O que contribuiu para que escolhesse ser professor alfabetizador?

Particularmente prefiro as crianças pequenas e, poder ver o progresso na aprendizagem delas, é muito gratificante!

8) Para você, o que significa ser professor alfabetizador atualmente?

Ser alguém com muita esperança, dedicação, persistência e força.

9. Você estaria disposto a participar de uma entrevista sobre o papel do professor alfabetizador?

Sim(X)

Não ()