

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO STRICTO SENSU EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

LEILA MARIA RAINHA LEMOS

**DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE
PRESIDENTE KENNEDY-ES**

SÃO MATEUS-ES

2021

LEILA MARIA RAINHA LEMOS

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE
PRESIDENTE KENNEDY-ES

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do
Cricaré – FVC, como parte das exigências para
obtenção do título de Mestre em Ciência,
Tecnologia e Educação.

Área de concentração: Ciência, Tecnologia e
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Moreira de Araújo.

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

L557d

Lemos, Leila Maria Rainha.

Desafios da alfabetização nos anos iniciais no ensino fundamental em uma escola do município de Presidente Kennedy - ES / Leila Maria Rainha – São Mateus - ES, 2021.

138 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof^a. Dr^a. Márcia Moreira de Araújo.

1. Alfabetização. 2. Discursividade. 3. Cotidiano. 4. Hegemonia. 5. Presidente Kennedy - ES. I. Araújo, Márcia Moreira de. II. Título.

CDD: 372.41

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

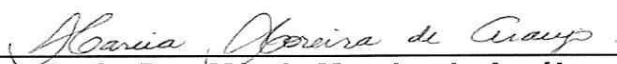
LEILA MARIA RAINHA LEMOS

**DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE
PRESIDENTE KENNEDY/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 29 de maio de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Márcia Moreira de Araújo
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Profa. Dra. Katia Gonçalves Castor
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Janinha Gerke de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu mestre, criador e Salvador, que não me deixou um só minuto, guiando-me nos momentos de sufoco e fortalecendo-me para prosseguir.

Ao meu saudoso pai, Levi Rainha (em memória), pelos valores ensinados, amor e carinho dados, para que eu fosse o que sou.

À Erlita, minha querida mãe, porque acreditou que eu sou capaz e, por meio de palavras e orações, me sustentou e encorajou.

Aos meus amados irmãos, Lesio, Lecy e Leandro e suas famílias, que me ensinam, todos os dias, a olhar o mundo de forma sensível e acreditar que o melhor está por vir. Quero estar junto de vocês sempre que pudermos.

Ao meu marido, Enildo Lemos, pelo amor, cuidado, compreensão, parceria e apoio constante durante cada etapa do curso.

Aos meus filhos, Lucas e Rafael, por me fazerem experimentar o maior amor do mundo abaixo do de Deus: o de ser mãe. Amo ser mãe de vocês dois: minha riqueza, minha herança.

À Luma, minha sementinha, por fazer ter esperança no futuro. Minha razão hoje de acreditar numa educação libertadora e justa e despertar a vontade de jamais desistir.

À minha professora doutora Márcia Moreira de Araújo, orientadora de grande competência, sensibilidade e garra, pelo seu compromisso com a escola pública, sempre mobilizada a compartilhar conhecimentos para fazê-la melhor, e pelo fato de ter me guiado nesta pesquisa e permitido exercitar o direito de ser sujeito, o direito de fazer o meu percurso.

À minha professora alfabetizadora, tia Neuza Alcântara, por ter me guiado no processo da minha alfabetização.

Aos meus queridos alunos e alunas do curso habilitação para o exercício do magistério em 2º grau, meus grandes mestres que me fizeram construir caminhos na formação profissional e contribuíram para que melhor pudesse tecer meu fazer docente cotidiano.

Às minhas amigas Lídia e Grici, pela leitura das minhas produções e contribuição na organização das minhas ideias e pensamentos, por me ouvirem, incentivarem, apontarem falhas e corrigirem.

Às minhas colegas de trabalho, pelo incentivo, contribuição nas ideias e forças para eu não desanimar.

Aos professores alfabetizadores da EMEIEF “Barra de Maróba”, foco e lócus desta pesquisa, pela disponibilidade e contribuições.

Aos alunos em processo de alfabetização, seres brilhantes que precisam ser ouvidos, respeitados, incentivados e acreditados.

Aos colegas mestrandos, especialmente Agna, minha parceira de estudos, Marciana Ventura e Marciana Almeida, que compartilharam saberes significativos para nossa formação.

À prefeitura municipal de Presidente Kennedy-ES, na pessoa da secretária municipal de Educação, professora Fátima Agrizzi Ceccon, por conceder-me a bolsa de estudos deste mestrado.

À banca examinadora nas pessoas das professoras, doutora Janinha Gerke de Jesus e doutora Kátia Gonçalves Castor, pelas relevantes contribuições ao meu aprendizado.

RESUMO

LEMOS, Leila Maria Rainha. **Desafios da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do município de Presidente Kennedy-ES.** 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2021.

Tendo em vista que a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é de suma importância para compreender o sistema de escrita alfabética e é o primeiro momento da vida em que se deve falar de língua, suas unidades e seus mecanismos, optou-se por investigar o que leva os alunos a chegar ao 3º ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos nos anos posteriores sem que estejam, de fato, alfabetizados. Para tanto, foi necessária a aplicação de questionário e roda de conversa para levantar informações sobre a concepção que fundamenta as práticas docentes da alfabetização, as dificuldades enfrentadas no ensino da leitura e da escrita e os modos de organização do trabalho dos professores alfabetizadores nas turmas de alfabetização de uma escola municipal de Presidente Kennedy-ES. Os resultados obtidos apontaram a falta de formação continuada de professores e a prática docente descontextualizada do cotidiano das crianças como principais empecilhos ao avanço da alfabetização. Como referências teóricas, recorreu-se a Freire, Soares, Smolka, Gontijo e Schwartz, que deram sua contribuição para a questão da discursividade e o cotidiano da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Discursividade. Cotidiano. Hegemonia.

ABSTRACT

LEMOS, Leila Maria Rainha. **Literacy challenges in the early years of elementary school based on a municipal school from Presidente Kennedy-ES.** 2021. 138 f. Thesis (Master's) – Faculdade Vale do Cricaré, 2021.

Considering that literacy in the first years of elementary school is of paramount importance to understand the alphabetical writing system and that it is the first moment in life when one must speak of language, its units and its mechanisms, this thesis focuses on investigating the reasons that lead students to reach the 3rd year of elementary school and continue their studies in later years without being, in fact, literate. To accomplish that, it was necessary to apply questionnaires and execute conversation wheels to gather information about the conception that bases the teaching practices of literacy, the difficulties faced in the teaching of reading and writing, as well as the ways that literacy teachers organize their classes within a municipal school in Presidente Kennedy-ES. The results obtained pointed out the lack of continuing teacher education and the decontextualized teaching practices regards the children's daily lives as the main obstacles to the advance of literacy. As theoretical references, Freire, Soares, Smolka, Gontijo and Schwartz were used, who contributed by addressing the issue of discourse and the daily literacy routine.

Keywords: Literacy. Discourse. Daily. Hegemony.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações do catálogo da Capes relacionados ao tema deste trabalho	28
Quadro 2 – Resultados e metas do Ideb	66
Quadro 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos municípios do Espírito Santo.....	67
Quadro 4 – Letras e sons que possuem relação biunívoca	81
Quadro 5 – Letras que representam diferentes sons segundo a posição	81
Quadro 6 – Sons que representam diferentes letras segundo a posição.....	81
Quadro 7 – Letras que representam sons idênticos em contextos idênticos	82

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Indicador do analfabetismo infantil no Brasil, de 1981 a 2007	52
Figura 2 – Índice de analfabetismo no Brasil, em 2019.....	64
Gráfico 1 – Motivos que levam os alunos a avançar sem que estejam alfabetizados.....	97
Gráfico 2 – Aspectos necessários ao sucesso da alfabetização apontado pelos professores	106
Gráfico 3 – Eixos/dimensões da alfabetização na prática docente	110

LISTA DE SIGLAS

ANA –	Avaliação Nacional da Alfabetização
APNP –	Atividades pedagógicas não presenciais
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CEP –	Comitê de Ética e Pesquisa
DOU –	Diário Oficial da União
EEEM –	Escola Estadual de Ensino Médio
EMEIEF –	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Enem –	Exame Nacional do Nível Médio
Fundeb –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
ICE –	Instituto Cachoeirense de Ensino
INAF –	Indicador de Alfabetismo Funcional
Inep –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
OCDE –	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Paes –	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo
PAS –	Programa de Alfabetização Solidária
PBA –	Programa Brasil Alfabetizado
PCNs –	Parâmetros Nacionais Curriculares
PDE –	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNA –	Política Nacional de Alfabetização
Pnaic –	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE –	Plano Nacional de Educação

PPA –	Plano plurianual
PUC –	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Saeb –	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Seas –	Sistema de Escrita Alfabética
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA	25
1.2 PROBLEMA	26
1.3 OBJETIVOS	26
1.3.1 Objetivo geral	26
1.3.2 Objetivos específicos.....	26
2 DIÁLOGO COM AS PESQUISAS DA ÁREA	28
2.1 ESTUDOS VOLTADOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	29
2.1.1 Pesquisa 1: A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização: um estudo sobre o acompanhamento sistemático de atividades pedagógicas	29
2.1.2 Pesquisa 2: Alfabetização de crianças e jovens: superando desafios da inclusão escolar.....	29
2.1.3 Pesquisa 3: Processamento fonológico e habilidades de leitura e escrita em crianças em processo de alfabetização	30
2.1.4 Pesquisa 4: Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?.....	31
2.1.5 Pesquisa 5: Letramento: da aquisição da escrita à proposição de sujeito-autor	32
2.1.6 Pesquisa 6: Análise da prática cotidiana de uma professora do terceiro ano que tem alunos com hipóteses diferentes sobre o SEA: suas fabricações e seus saberes	32
2.1.7 Pesquisa 7: Oralidade, leitura e escrita no domínio do sistema de escrita alfabética.....	35
2.1.8 Pesquisa 8: O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar	36
2.1.9 Pesquisa 9: Práticas de leitura: concepção de uma docente da 1ª série do ensino fundamental da cidade de Umuarama-PR	37
2.1.10 Pesquisa 10: Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome das letras na alfabetização: estudo longitudinal com crianças do primeiro ano do ensino fundamental	38

2.1.11 Pesquisa 11: O letramento de crianças: da linguagem falada à escrita	39
2.1.12 Pesquisa 12: Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a alfabetização de crianças em diálogo?	40
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	42
3.1 ALFABETIZAÇÃO NO PAÍS NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS	42
3.1.1 Alfabetização – Um desafio no século XXI	42
3.1.2 Alfabetização e letramento	47
3.1.3 Dificuldades na alfabetização	50
3.2 PROGRAMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO.....	53
3.2.1 Algumas políticas de educação.....	54
3.2.2 Alguns programas de alfabetização	56
3.2.3 Lei 11.274/06 e Base Nacional Comum Curricular.....	62
3.3 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	69
3.4 MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA AO MODELO HEGEMÔNICO	83
4 METODOLOGIA	90
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	90
4.2 LOCAL DA PESQUISA	91
4.3 POPULAÇÃO.....	91
4.3.1 Critérios de inclusão	92
4.3.2 Critérios de exclusão.....	92
4.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	92
4.5 PROCEDIMENTOS	93
4.6 ANÁLISE DE DADOS.....	93
4.7 RISCOS	94
4.8 BENEFÍCIOS	94
4.9 PRODUTO EDUCACIONAL	95
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	96
5.1 ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS	96
5.2 RODA DE CONVERSA.....	115
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	135

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	130
--	------------

1 INTRODUÇÃO

Comecei a estudar aos 7 anos de idade, em 1974, no primeiro ano da Escola de 1º Grau Bernardino Monteiro, onde concluí o primário. Após o primário, fiz o ginasial na Escola de 1º Grau Fraternidade e Luz, de 1975 a 1978. Decidi que cursaria o magistério no 2º grau, mas abri mão dessa intenção e comecei a estudar, à noite, o curso científico, pois precisei trabalhar. Concluí o curso científico na Escola de 2º Grau Liceu “Muniz Freire”, em 1985. Desde cedo, o gosto por ensinar seduzia-me a optar pelo magistério.

Certamente o fato de auxiliar meus irmãos e o filho da vizinha nas tarefas escolares me levou à opção profissional. Bem pequena, brincava de ensinar e, por muitas vezes, fui solicitada a ensinar a ler e escrever o filho de uma vizinha em processo de alfabetização. Lembro as tantas brincadeiras de ser professora. Terminado o curso científico, não desisti de ser professora e, em 1986, ingressei na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São José”, onde me graduei em licenciatura plena no curso de Pedagogia (habilitação: Magistério das matérias pedagógicas do segundo grau). Casei, constituí família e dei continuidade aos estudos: em 1993, concluí a primeira especialização em Planejamento Educacional pela Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura, Faculdades Integradas de São Gonçalo.

Em 2005, fiz a segunda especialização em Formação de Orientadores Acadêmicos para a Modalidade de Educação a Distância pela Universidade Federal do Mato Grosso – Pró-Reitoria de Pós-Graduação/Coordenação de Pós-Graduação e posteriormente fiz a terceira especialização em Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Esta última, em 2007. Na graduação em Pedagogia (presencial), aprendi os fundamentos da educação, planejamento de aula, uso de recursos didáticos, a estrutura e fundamentos do ensino. Nesse período, realizei leituras de teóricos, como Paulo Freire, Jhon Dewey, John Locke, Wallon, Emília Ferreiro, Vygotsky, Demerval Saviani, Carlos Libâneo, David Ausubel, Celso Vasconcelos, Luckesi, Pedro Demo, entre outros. As resenhas e fichas resumos das obras desses autores, com a finalidade de mostrar para a professora se realmente haviam sido lidas, subsidiaram, com certeza, minha compreensão sobre a importância da educação.

O estágio supervisionado na Escola Estadual de 2º Grau Liceu “Muniz Freire”, hoje Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) “Liceu Muniz Freire”, foi um marco importante na minha vida. Observei aulas no curso do magistério, curso tão sonhado e não concretizado: aulas das disciplinas de História da Educação, Psicologia da Educação e Didática Geral foram observadas e acompanhadas. Quase sinto o cheiro do álcool do mimeógrafo, tarefa que me fazia sentir professora, quando ia à sala dos professores rodar as apostilas ou avaliações que me eram solicitadas.

Até que chegou o dia da minha primeira regência numa turma de 2º ano do 2º grau do curso de magistério, quando acompanhei várias aulas da disciplina História da Educação e recebi o conteúdo Educação Oriental – o método da educação chinesa para planejar a primeira aula. Estudei muito, fiz ficha didática com a explanação do conteúdo, previ a avaliação da aula, preparei os recursos que seriam utilizados, desenvolvi a aula e fui avaliada pela professora Edinete, por sinal rígida, muito organizada e segura do seu fazer didático. Obtive nota 8,5, que me valeu mais que um 10. Em outras regências durante o estágio, alcancei nota máxima. Mas aquele 8,5 foi meu troféu, pois me senti oficialmente professora. Conclui minha formação no fim de 1989. Em 1990 e 1991, fui convidada a cobrir licença maternidade e, nos anos seguintes, licenças médicas das professoras do curso normal na Escola de 2º Grau Liceu “Muniz Freire”, em Cachoeiro de Itapemirim, exatamente na escola onde estagiei e estudei. No fim de 1991, prestei o primeiro concurso público, fui aprovada em primeiro lugar e ingressei como efetiva na Escola Normal “Professora Dadir Fricks Jordão Belônia”, no município de Presidente Kennedy-ES. Assumi aulas das disciplinas Didática Geral e Psicologia da Educação.

No ano posterior, lecionei as disciplinas Didática da Alfabetização, Estágio Supervisionado, Didática da Matemática e História da Educação. Nessa época, as discussões sobre alfabetização centravam-se na teoria construtivista e na pesquisa de Emília Ferreira e Ana Teberosky, que deslocou o foco no professor que ensina e centralizou na criança e seus processos de aprendizagem. Aprendi a aplicabilidade do magistério na sala de aula acertando e errando.

Fui agregando conhecimento à prática docente, tomando por base a experiência das brincadeiras de ensinar, a graduação em Pedagogia e o estágio feito no Liceu. Ao lecionar didática da alfabetização, observava e o acompanhava o processo de alfabetização do meu filho Lucas, que, à luz da teoria construtivista,

estudava no Instituto Cachoeirense de Ensino (ICE) de Cachoeiro no Pré-I e participou de testes/amostras de escrita, para verificar em qual nível/hipótese de escrita se encontrava: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética ou alfabética.

Concomitantemente à docência na escola normal, assumi, na Secretaria Municipal de Presidente Kennedy-ES, a supervisão da pré-escola e pude observar o trabalho de colegas na supervisão dos anos iniciais do ensino fundamental. A alfabetização deixava, no meio do caminho, alguns analfabetos e muitos alunos mal alfabetizados. Os professores cujos alunos eram submetidos a métodos tradicionais de ensino mesclavam a psicogênese da escrita mediante a aplicação de testes para identificar os níveis em que se encontravam os alunos em fase de alfabetização. Então, indagava-me sobre o que deveria fazer depois de enquadrar os alunos em pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos ou alfabéticos, ou na concepção tradicional de “fracos” ou “fortes”.

Escrever, hoje, aspectos de minha própria história exercitando o ser professora de professores alfabetizadores faz-me refletir sobre os modismos educacionais de que nos apropriamos nos diferentes espaços escolares que frequentamos. Com base em modelos estigmatizados, significamos e aprisionamos o outro e a nós mesmos a partir do que a escola considera como forte/fraco, bom/ruim.

Em 2000, a SEF/MEC implementou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa¹) nos estados e municípios brasileiros.

Nesse período, trabalhei como coordenadora do Profa no município de Presidente Kennedy-ES. Acreditava que o referido programa, por se sustentar numa concepção psicogenética, iria constituir a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre alfabetização com vistas à melhoria do trabalho com a linguagem escrita e a leitura nas classes de alfabetização, bem como encontrar respostas para as questões que constantemente me intrigavam.

Acompanhei a formadora em todos os encontros (uma vez por semana, durante um ano), li todos os textos, ajudei aplicar todas as propostas de atividades e compartilhei com o grupo de formação todas as interrogações que se iam construindo.

Dei continuidade aos estudos como formadora dos parâmetros em ação, programa de formação do Ministério de Educação e Cultura (MEC), para professores

¹ O Profa foi lançado, em dezembro de 2000, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), com a proposta de nortear as ações educativas de alfabetização no ensino fundamental, educação infantil e educação de jovens e adultos.

de alfabetização e professores do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos.

Foram anos de muitas (des)construções, embates teóricos, estudos exaustivos, dores, mas, acima de tudo, de muitas apropriações de conhecimentos, participação em congressos, seminários e novas amizades.

Em 2009, fui orientadora do Pró-letramento em Matemática². De 2013 a 2017, fui formadora e coordenadora local do Pacto pela Aprendizagem na Idade Certa. Em 2018 e 2019, fui coordenadora do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) e articuladora da Base Nacional Comum Curricular.

Mesmo com as experiências nas formações citadas e com o estudo de planejamento, rotinas e material didático, continua sendo desafiador atingir a meta de alfabetizar todos os alunos até o 2º ano do ensino fundamental.

Trata-se de uma temática que envolve reestruturações curriculares e programáticas no campo onde muitos professores ainda têm dificuldade, dada sua complexidade. Faz-se necessário constantemente repensar a prática, as metodologias e estratégias da alfabetização para ajudar os alunos que não conseguiram ser alfabetizados nos dois primeiros anos do ensino fundamental a superar suas deficiências e evitar chegar ao 3º ano do ensino fundamental sem que estivessem alfabetizados. Tais questões perduraram durante décadas no Brasil, com discussões sobre a eficácia dos métodos, o preparo da escola, a formação do professor, as condições da família e possíveis deficiências dos alunos. Quanto tempo é necessário para alfabetizar? Qual a melhor maneira de ensinar a ler e a escrever? O que significa, no fim do processo, estar alfabetizado?

Essas e outras indagações foram levantadas durante a tramitação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta habilidades específicas à alfabetização. Com o documento aprovado, essas questões foram parcialmente resolvidas.

A BNCC mantém os principais pressupostos presentes em diretrizes anteriores, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), mas também incorpora mudanças. Embora o documento norteador dos currículos não traga um

² O Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, realizado pelo Ministério da Educação, Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios, em 2008.

direcionamento sobre as abordagens que devam ser adotadas no processo de alfabetização, justifica-se a ênfase no reconhecimento de que a apropriação do sistema alfabético de escrita tem especificidades e a considera como foco principal da ação pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Aprender a técnica, o código, as especificidades da alfabetização e aplicá-las nas práticas sociais que exigem seu uso constitui dois processos diferentes, porém simultâneos e interdependentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 32, esclarece:

O ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

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 de vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Para o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora, inovadora e de qualidade, é necessário observar a necessidade dos alunos e dos métodos já existentes, refletir sobre o que melhor se aplica aos alunos, pesquisar novos conceitos e informações para refletir a prática da alfabetização em sala de aula e avaliar para saber se está adequado ao grupo de atuação.

Freire (1996, p. 12) salienta que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática [e] o ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”.

As práticas tradicionais de alfabetização são descontextualizadas e causam como resultados o desinteresse, a falta de motivação, gerando o déficit de aprendizagem, o analfabetismo e a evasão escolar, ainda comum na rede pública de ensino, conforme mostra a pesquisa do IBGE: “A taxa de analfabetismo ainda recua a passos lentos, descendo a 6,6% em 2019”.

De acordo com esses dados, “[...] o Brasil ainda tem 11,041 milhões de analfabetos com mais de 15 anos de idade sem aprender a ler nem escrever”.

Ensinar, segundo Freire (1996), exige respeitar os saberes dos alunos, levar em conta seus conhecimentos prévios e o que vivenciou fora da escola.

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem as saúdes das gentes (FREIRE, 1996, p. 15).

Outra exigência do ensino, de acordo com Freire (1996), refere-se ao reconhecimento e à assunção da identidade cultural onde os alunos devem ter, em seu cotidiano, um ensino que valorize suas diversas características culturais, étnicas e sociais. “[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 23).

A LDB nº 9.394/96, em seu art. 32, observa que o ensino fundamental obrigatório deverá ter como objetivo o desenvolvimento básico do cidadão por meio de algumas determinações, entre as quais a “[...] compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Dessa forma, o ensino contextualizado torna-se obrigação da escola para a formação básica do cidadão.

Até o momento, teoricamente os documentos oficiais falam em contextualização e problematização da realidade, porém, no cotidiano escolar, ainda predomina o aspecto conteudista de ensino, fato que aponta a necessidade de problematizar a formação do docente.

Ribeiro (2019) discorre que, para a Base Nacional Comum Curricular, “[...] primeiro as crianças devem aprender a codificar e decodificar para progressivamente serem inseridas em práticas de leitura e escrita, onde se insere a produção de textos”. A autora explica que, por esse motivo, no 1º e 2º anos, essa prática de linguagem foi denominada escrita compartilhada e autônoma. De acordo com a BNCC, nesse período da vida escolar do aluno:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (BRASIL, 2017, p. 58).

Segundo Ribeiro (2019), isso evidencia a ênfase na apropriação do sistema de escrita alfabética e na concepção de língua como representação do pensamento.

Embora os autores da BNCC assegurem que o componente de língua portuguesa se ancora na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e o texto ganha centralidade na definição de conteúdos, habilidades e objetivos, Ribeiro (2019) ressalta que a linguagem é uma atividade discursiva que se efetiva na interação verbal, ao criar diálogos entre os interlocutores. Nessa perspectiva, Gontijo e Schwartz (2009) afirmam que o texto

[...] é compreendido como uma unidade de significação produzida em uma situação de enunciação. Nesse sentido, os sentidos que participam da enunciação, o lugar que eles ocupam na enunciação, as intencionalidades desses sujeitos, o contexto do qual fazem parte, as escolhas linguísticas e extralinguísticas por eles operadas para a construção de significação são aspectos que interferem na produção de sentidos (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 75).

Embora o texto tenha sido considerado na BNCC ante a situação comunicativa, o tema/assunto e sua forma de organização quanto a sua finalidade, desconsidera, na visão de Ribeiro (2019), a abordagem discursiva, pois

[...] as condições de produção textual, a relação do tema abordado e dos discursos materializados em outros textos, as dimensões éticas, estéticas, políticas, as imagens que contribuem para a constituição do sentido do texto e a discussão crítica (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 90).

Ao analisar a oralidade como prática da linguagem posta na BNCC, Ribeiro (2019) afirma que os autores compreendem o desenvolvimento das habilidades de recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, adequando a entonação, observando rimas, cantando cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia, e constituindo-se como trabalho com a oralidade. Porém, a autora afirma que o documento silencia que os gêneros mencionados são do campo discursivo do entretenimento, do contexto dos alunos.

O documento silencia que os gêneros mencionados são do campo discursivo do entretenimento, isto é, são textos que foram produzidos para brincar com a linguagem, para divertir, para acompanhar um jogo, uma brincadeira. Inferimos que esse silenciamento se deve ao fato de a BNCC permanecer tomando o texto apenas como ponto de partida para o trabalho com as unidades menores da língua (assim como nos métodos tradicionais, no construtivismo) e não para dizer o que se pensa, instaurar a conversa, o

diálogo, a interação com o outro, se posicionar sobre diferentes assuntos (RIBEIRO, 2019, p. 97).

Nesse sentido, a autora chama a atenção para as intenções da BNCC, que “[...] se configura como mecanismo de cerceamento do trabalho pedagógico, em especial nos processos de alfabetização infantil” (RIBEIRO, 2019, p. 121).

Desse modo, é preciso tecer diálogos com os enunciados materializados no documento BNCC, disponibilizado pelo MEC para compreender a proposta de alfabetização apresentada no referido documento, mediante a formação em ação permanente, políticas efetivas de valorização do professor, mudança no currículo prescritivo e real e participação dos envolvidos no processo educacional.

Souza (2006) aborda a formação do docente e sua relação com a baixa qualidade dos sistemas públicos de ensino.

Advoga-se que o argumento da incompetência tem fundamentado concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes da formação continuada. Reitera-se a importância de se considerar, nas políticas de formação continuada, a heterogeneidade que caracteriza o corpo docente e as escolas e de se desenvolverem políticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar de fato a qualidade dos serviços educacionais e não apenas a competência de seus professores (SOUZA, 2006, p. 1).

De acordo com Bolfer (2008), o professor precisa estar e sentir-se comprometido consigo mesmo para depois assumir um compromisso como outro:

Precisamos estar atentos ao contexto em que estamos inseridos, realizando um efetivo trabalho de equipe para que o conhecimento a ser explorado e trabalhado não fique fragmentado, que não existam fronteiras entre uma disciplina e outra, que se possa fazer um verdadeiro “encaixe” entre uma e outra. É necessário olhar os educandos e os conteúdos sob vários ângulos, é preciso ter uma postura interdisciplinar (BOLFER, 2008, p. 216).

Nesse sentido, é preciso instrumentalizar-se da ciência, reflexão crítica para uni-las às suas virtudes e realizar um trabalho docente alfabetizador interdisciplinar em detrimento do disciplinar e descontextualizado, um trabalho de humanização.

Se levar em conta que a proposta da BNCC está dentro de uma lógica hegemônica, por ser pensada e estabelecida por profissionais que seguem o modelo escolar, muitas vezes isento de professores de pedagogia e do chão da escola, propostas formuladas por “especialistas”, cuja implementação compete aos professores, possivelmente se pensa a escola como uma empresa e a educação

como uma mercadoria. Isso fica evidente quando vemos o currículo sendo entendido como conteúdos reduzidos a disciplinas. Em outros termos, pensa-se no currículo elaborado centralmente, com flexibilidade e adaptação de acordo com a realidade, mas amarrado pelos sistemas de avaliação.

É provável que a implementação da BNCC provoque uma ruptura efetiva nas posturas do professor, o que envolve, além da formação em ação permanente, políticas efetivas de valorização do professor, mudança no currículo prescrito e real, participação dos envolvidos no processo de modo geral, entre outras medidas mais estruturantes, como acesso ao conhecimento e acesso às políticas públicas, como saúde, segurança e trabalho.

Se forem consideradas as propostas do Banco Mundial que estão na lógica de análise econômica, por serem pensadas e estabelecidas por economistas e aplicá-las, a escola será pensada como uma empresa e a educação como uma mercadoria, isenta da pedagogia e de professores. Isso fica evidente quando vemos o currículo sendo entendido como conteúdos e estes reduzidos as disciplinas. Um currículo tanto elaborado centralmente com flexibilidade e adaptação de acordo com a realidade quanto amarrado pelos sistemas de avaliação.

O processo de ensino-aprendizagem deve situar o aluno no mundo, aprendendo de maneira significativa para si, para a convivência no meio e com os outros.

Para o professor, o ensino deve, antes de tudo, buscar entender seu contexto e o do aluno, o lugar onde vive e, a partir daí, agregar elementos do seu cotidiano para ensinar e alfabetizar, conhecer o alunado para contextualizar, conhecer as vivências e levantar com ele as problemáticas sociais, econômicas, culturais para contextualizar o ensino. Ademais, possibilitar a observação, a pesquisa e a reflexão crítica, inserindo as práticas científicas no seu cotidiano.

Considerando o exposto, realçamos a necessidade do desenvolvimento de estudos e de pesquisas sobre a prática pedagógica alfabetizadora, focalizando práticas contextualizadas no processo de alfabetização.

Percebemos, assim, que a pesquisa sobre a prática alfabetizadora pode contribuir para uma reflexão acerca da ação pedagógica do professor alfabetizador, do processo de alfabetização e, de modo especial, acerca dos aportes teórico-metodológicos que orientam o processo escolar de alfabetização. Vale ressaltar que

esta pesquisa não tem por finalidade socializar técnicas ou receitas a serem seguidas no processo escolar de alfabetização, mas suscitar discussões a respeito do sentido da alfabetização como prática social, provocando um novo olhar acerca da prática pedagógica contextualizada da língua escrita.

Luce Giard, ao prefaciar Certeau (1998), afirma que aprendeu muito como autor e, no movimento de sua aprendizagem, mergulhou na compreensão do cotidiano escolar as invenções dos professores e dos alunos, as formas como interpretam as políticas educacionais e as suas maneiras de fazer a lógica do cotidiano, burlando o poder hegemônico do estado.

Certeau vê toda a parte dessas maravilhas [...] estava apto a encontrar o cocheiro analfabeto que lhe falaria de Deus com mais vigor do que todas as autoridades da Escritura ou da Igreja [...] sua atenção a liberdade interior dos não conformistas, mesmo reduzido ao silêncio, que modificam ou desviam a verdade imposta, seu respeito por toda resistência, ainda que mínima, e por toda a forma de mobilidade aberta a essa resistência, tudo isso dá a Certeau a possibilidade de crer firmemente na liberdade gazeteira das práticas (CERTEAU, 1998, p. 18-19).

O desenvolvimento desta pesquisa constitui instrumento de reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita, a prática pedagógica alfabetizadora e as necessidades formativas dos professores alfabetizadores. Esse trabalho difere das pesquisas positivas que buscam soluções miraculosas, e não a intervenção no processo dos sujeitos consigo, de modo que objeto e sujeito não se separam, nem muito menos o pesquisador e o pesquisado.

Para subsidiar nossa investigação, tomamos por referência a prática pedagógica de um grupo de professores alfabetizadores de uma escola da rede municipal de ensino de Presidente Kennedy-ES. A intenção da pesquisa foi realçar as possibilidades de uma alfabetização escolar com práticas contextualizadas e sistematizadas. É importante destacar que não podemos ignorar a complexidade inerente ao processo de alfabetização. Assim, reconhecemos que os professores alfabetizadores enfrentam desafios e dificuldades no ensino da leitura e da escrita, tanto em relação à maneira como ensinar a ler e a escrever quanto no que concerne ao caráter multifacetado da alfabetização, pois, além das habilidades específicas desenvolvidas em torno do ato de ler e escrever, faz-se necessária a compreensão do uso social da escrita, aos quais a alfabetização deve responder, uma vez que o domínio da tecnologia da leitura e da escrita não garante por si só o desenvolvimento

de habilidades necessárias ao êxito do sujeito mediante as exigências de uma sociedade letrada. Nesse sentido, não só a área de língua portuguesa é responsável por promover o ensino da leitura e da escrita. Ensinar a ler e escrever é função de todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares, numa proposta interdisciplinar de trabalho, portanto de todos os componentes curriculares e de todos os professores envolvidos no ciclo de alfabetização.

O ensino da leitura e da escrita requer do alfabetizador a compreensão da natureza da língua escrita, da diversidade linguística das crianças e da articulação entre conhecimentos teórico-metodológicos sobre a alfabetização para desenvolver uma prática competente. A trajetória profissional do professor alfabetizador, a socialização das experiências com a alfabetização e as reflexões acerca da prática docente cooperam para a melhoria na qualidade do trabalho pedagógico em turmas de alfabetização e oferecem subsídios para uma possível mudança de atitude e a realização de um trabalho mais eficaz no ensino da leitura e da escrita.

Para melhor apresentação, a pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma:

No capítulo 1, com a introdução, apresentamos o objeto de estudo, a questão de pesquisa, os objetivos e as respectivas questões norteadoras, informando acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos.

O capítulo 2 destina-se às discussões teóricas, subdivididas em revisão de literatura e referencial teórico. Esse capítulo nos traz alguns programas e políticas educacionais de alfabetização desenvolvidos nas últimas duas décadas com base em leis, resoluções e documentos oficiais do MEC, Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo e Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES. Em seguida, discorreremos sobre a alfabetização em seus diferentes conceitos, sendo subsidiados em autores, tais como: Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Claudia Gontijo, Paulo Freire, Arthur Morais e Miriam Lemle.

No capítulo 3, descreveremos a metodologia, que trata de uma pesquisa qualitativa com base na pesquisa-ação, definida por Thiollent como

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (1986, p. 14).

Essa pesquisa ocorreu com um grupo de nove professores de uma escola municipal de Presidente Kennedy-ES. Para a produção de dados, usamos questionário e roda de conversa através de videochamadas.

1.1 JUSTIFICATIVA

Desde os primeiros anos, a alfabetização é um desafio para muitas crianças e a leitura uma necessidade ao prosseguimento dos estudos. A Base Nacional Comum Curricular, documento orientador dos currículos, não define novos conteúdos para a alfabetização, e sim as habilidades a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem. De acordo com a BNCC, espera-se que o aluno aprenda, nos dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental, com quantas e quais letras se escreve uma palavra. Portanto, espera que a consolidação da alfabetização ocorra nesse tempo.

Por apresentar, de maneira objetiva, as habilidades que devem ser desenvolvidas no primeiro e no segundo ano, a BNCC dá condições para que os professores avaliem o nível de desenvolvimento dos alunos e definam estratégias adequadas de ensino.

Nos dois primeiros anos do ensino fundamental, espera que se faça a consolidação da alfabetização, já que a pré-escola é obrigatória e as questões de leitura e escrita já começam a ser desenvolvidas na educação infantil.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BNCC, 2017).

Assim como a BNCC, o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo prevê a consolidação da alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

O Paes foi um acordo firmado entre o governo estadual do Espírito Santo e os municípios de sua federação, com o objetivo de alfabetizar todos os alunos até o 2º ano do ensino fundamental. O município de Presidente Kennedy-ES aderiu ao Paes em 2018 e adotou o material estruturante para o 1º ano, fazendo uso do material no mesmo ano de adesão. Em 2019, continuou utilizando o material nas turmas do 1º ano e iniciou o uso do material estruturante no 2º ano do ensino fundamental. Em

2020, a Secretaria Municipal de Educação não renovou o Paes, deixou, assim, de usar o material estruturante do pacto e optou pelo livro integrado do Sistema Aprende Brasil da Editora Positivo.

Atuo como coordenadora do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES e algumas questões sobre a alfabetização me intrigam e fazem querer compreender que prática pedagógica e tipo de trabalho/estratégias/ações/procedimentos metodológicos poderiam resolver as dificuldades que enfrentamos em ensinar crianças que já passaram por turma de alfabetização no “tempo certo” a ler e escrever. Como alfabetizar, com qualidade, todos os alunos ao final do 2º ano, para prosseguirem seus estudos, estando, de fato, alfabetizados? Como deve ser a organização do trabalho pedagógico para efetivar a alfabetização das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, considerados não capazes de serem alfabetizados?

1.2 PROBLEMA

Diante do direito de estar alfabetizado nos anos iniciais, o que leva as crianças a chegar ao 3º ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos nos anos posteriores sem que estejam, de fato, alfabetizados?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Investigar o que leva os alunos a chegar ao 3º ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos nos anos posteriores sem que estejam, de fato, alfabetizados.

1.3.2 Objetivos específicos

- Contextualizar historicamente os programas e políticas educacionais de alfabetização no país nas duas últimas décadas.

- Pesquisar como ocorrem o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, a organização do trabalho e a prática educativa com a alfabetização.
- Investigar a concepção de alfabetização que fundamenta as práticas dos professores alfabetizadores.
- Apresentar uma proposta de formação para professores alfabetizadores por meio de um *e-book*.

2 DIÁLOGO COM AS PESQUISAS DA ÁREA

Buscou-se verificar, na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) e no Google acadêmico, outras pesquisas realizadas nos últimos dez anos, enfocando o tema da alfabetização. Esse processo oportunizou à pesquisadora maiores conhecimentos acerca da história da alfabetização e a maneira como esse tema tem sido estudado nesses últimos anos.

Quadro 1 – Teses e dissertações do catálogo da Capes relacionados ao tema deste trabalho

Títulos selecionados	Autores/anos	Instituições executoras
A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização: Um estudo sobre o acompanhamento sistemático de atividades pedagógicas	Maira Gledi Freitas Kelling Machado/2011	Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI
Alfabetização de Crianças e Jovens: superando desafios da inclusão escolar	Janira Bezerra de Brito/ 2012	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Processamento fonológico e habilidades de leitura e escrita em crianças em processo de alfabetização	Gabriela Guarnieri Mendes/2015	Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Letramento e alfabetização: Sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?	Flávia da Silva Castro/2010	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Letramento: da aquisição da escrita à proposição de sujeito-autor	Fabiano Batista de Oliveira/2017	Universidade Federal de Sergipe
Análise da prática cotidiana de uma professora do terceiro ano que tem alunos com hipóteses diferentes sobre o SEA: suas fabricações e seus saberes	Maiara Cavalcanti Barbosa do Nascimento/2017	Universidade Federal de Pernambuco
Oralidade, leitura e escrita no domínio do sistema de escrita alfabética	Amanda Tracz Pereira/2015	Universidade Federal do Paraná
O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar	Cláudia Maria Mendes Gontijo/2001	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação
Práticas de Leitura: Concepção de uma docente da 1ª Série do Ensino Fundamental da cidade de Umuarama-PR	Neide Biodere/2009	Universidade Estadual Paulista Campos de Marília Faculdade de Filosofia e Ciências
Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome das letras na alfabetização: estudo longitudinal com crianças do primeiro ano do ensino fundamental	Adriana Príncipe dos Reis Albuquerque Ramos/2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
O letramento de crianças – da linguagem falada à escrita	Márcia de Oliveira Regis/ 2015	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A alfabetização de crianças em diálogo?	Camila de Oliveira Fonseca Ribeiro 2019	IFES

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Uma análise com os trabalhados selecionados será feita a seguir para estabelecer um diálogo e evidenciar as aproximações em relação à proposta de pesquisa.

2.1 ESTUDOS VOLTADOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1.1 Pesquisa 1: A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização: um estudo sobre o acompanhamento sistemático de atividades pedagógicas

Machado (2011), em seu mestrado pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) em Itajaí-SC, desenvolveu uma dissertação com o tema “A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização: Um estudo sobre o acompanhamento sistemático de atividades pedagógicas”, com o objetivo de avaliar a micropolítica desenvolvida na rede municipal de ensino de Itapema-SC, intitulada Diretriz Municipal “Acompanhamento da Alfabetização”. A pesquisadora usa como referencial teórico Lankashear e Knobel (2008), Bogdan e Biklen (1994) e Ferreiro (1986, 1989, 1996, 2010).

A pesquisa trabalhou com o método misto (elementos quantitativos e qualitativos) que permitiram à pesquisadora combinar informações estatísticas de desempenho com base em avaliações diagnósticas de aprendizagens dos alunos, admitindo inferências que subsidiaram uma análise qualitativa das avaliações de escrita realizadas pelas professoras e especialista das escolas selecionadas. Os resultados da pesquisa apontaram que o acompanhamento da aprendizagem das crianças mediante avaliações diagnósticas é de grande valia, pois insinua os avanços e progressos das escolas selecionadas, bem como os pontos fortes e frágeis da micropolítica de alfabetização no município de Itapema em Santa Catarina.

2.1.2 Pesquisa 2: Alfabetização de crianças e jovens: superando desafios da inclusão escolar

Brito (2012), em sua pesquisa de mestrado em Educação pela Universidade

Federal do Rio Grande do Norte em Natal-RN, desenvolveu um trabalho de dissertação com o tema “Alfabetização de Crianças e Jovens: superando desafios da inclusão escolar”, cujo objetivo foi investigar e relatar especificidades de uma prática pedagógica, refletida e sistematicamente orientada na perspectiva de alfabetizar/letrar crianças e jovens da escola pública, considerados não capazes de aprender a língua escrita. Fundamentou sua pesquisa nos teóricos Piaget (1980, 1992, 2003), Vygotsky (1992, 1993, 1995, 1980) e Wallon (2000, 2006, 2008).

A pesquisadora procura defender uma relação de escuta do professor com seus alunos e familiares, a fim de organizar o trabalho pedagógico e contemplar as múltiplas dimensões do sujeito: o intelecto, o criativo, o afetivo e o moral, destacando que a metodologia, a didática ou parte dela e os vínculos bem construídos representam grandes possibilidades de favorecer a alfabetização.

A metodologia caracterizou-se qualitativa mediante a aplicação de questionário a alunos de escola pública, considerados não capazes de aprender a ler e escrever. Ademais, procedeu-se à pesquisa documental e relato de uma experiência bem-sucedida caracterizada por respeitar os conhecimentos prévios, linguagem e necessidades reais de aprendizagem dos alunos, usar diversos gêneros textuais em sala de aula e organizar o apoio pedagógico no contraturno escolar.

2.1.3 Pesquisa 3: Processamento fonológico e habilidades de leitura e escrita em crianças em processo de alfabetização

Mendes (2015) apresentou sua dissertação de mestrado na Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, a qual se intitula “Processamento fonológico e habilidades de leitura e escrita em crianças em processo de alfabetização”, no intuito de analisar a relação entre diferentes habilidades cognitivas envolvidas no processamento fonológico, verificando também a possível contribuição de cada uma delas e do processamento visual para o desempenho em leitura e escrita de palavras em uma amostra de alunos em processo de alfabetização.

Como suporte teórico para sua pesquisa, baseou-se em Frith (1985), Ferreira e Teberosky (1985), Morais (2013), Cardoso-Martins, Corrêa e Marchetti (2008). Foram utilizados instrumentos padronizados para a avaliação das habilidades de

leitura, escrita, consciência fonológica, memória de trabalho fonológica, nomeação automatizada rápida e processamento visual. A pesquisadora avaliou 50 alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de educação no interior de São Paulo e pôde destacar que as habilidades de consciência fonológica se mostraram mais fortemente correlacionadas e com maior poder de explicação no que se refere ao desempenho tanto em escrita quanto em leitura.

2.1.4 Pesquisa 4: Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?

Castro (2010), em sua dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2011, com o tema “Letramento e alfabetização: Sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?”, procurou investigar como a criança se apropria da língua escrita numa perspectiva psicogenética e/ou sociogenética. Fundamentou seu estudo nos pressupostos teóricos de Vygotsky, Soares, Kleiman, Rojo, Smolka, Oliveira, entre outros teóricos que embasam a teoria sociocultural que estuda a educação, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

É uma pesquisa qualitativa em que, durante o período de dois semestres letivos, se realizaram ditados/sondagens de cinco palavras e uma frase, semelhantemente à pesquisa realizada pela teórica psicogenética Emília Ferreiro, e foram aplicados testes e feitas análises de caminhos metacognitivos utilizados pelas crianças, para se apropriarem da língua escrita. Como resultados, a pesquisadora descreve que não foi possível detectar uma regularidade absoluta na sequência de estágios psicogenéticos com os alunos selecionados, pois a escrita é um processo social de múltiplas dimensões. Por fim, ressalta que a escrita é um sistema de signos socialmente construídos, por isso deve envolver práticas interativas e socioculturais.

2.1.5 Pesquisa 5: Letramento: da aquisição da escrita à proposição de sujeito-autor

Oliveira (2017), em seu trabalho de dissertação “Letramento: da aquisição da escrita à proposição de sujeito-autor”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2017, procurou analisar textos de alunos de nível médio, buscando marcas que informassem vestígios de outras vozes transformadas e verificassem práticas pedagógicas que despertassem competências que promovessem reconhecimento, autorização e possibilidades de interpretação, para estimular a autoria em alunos do nível médio, tornando-se melhores autores e escritores e/ou intérpretes de textos. O pesquisador propôs a análise qualitativa de textos coletados em exercício de campo e procurou mostrar reflexões que fez sobre a apropriação de discursos em gêneros dissertativos e narrativos produzidos por estudantes do nível médio do 2º ano em situação de preparação para o Exame Nacional do Nível Médio (Enem) e textos lidos em sala de aula. Baseou suas análises no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), que vê o dado como um indício para interpretação. O autor defende que o processo discursivo dá ao analista as indicações das quais ele precisa para compreender a produção de sentidos e as proposições do sujeito. A análise dos textos levou em conta dois aspectos: como conhecer e materializar as tipologias narrativas e dissertativo-argumentativas trabalhadas no ambiente escolar e como marcar a sua posição de sujeitos nos enunciados construídos. Também usou as propostas de conceito de letramento de Tfouni (2010) e indícios de autoria de Sírio Possente (2009), além de Vieira (2005), que aborda a questão do processo de aquisição e de ensino da escrita como algo associado à constituição de sujeitos-autores.

2.1.6 Pesquisa 6: Análise da prática cotidiana de uma professora do terceiro ano que tem alunos com hipóteses diferentes sobre o SEA: suas fabricações e seus saberes

Nascimento (2017), em sua dissertação “Análise da prática cotidiana de uma professora do terceiro ano que tem alunos com hipóteses diferentes sobre o SEA: suas fabricações e seus saberes”, a qual teve como principal objetivo investigar

práticas de alfabetização, no intuito de conhecer saberes linguísticos, estratégias usadas no ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) com alunos do 3º ano, por meio de diferentes hipóteses sobre o funcionamento da língua.

A pesquisadora procurou apropriar-se de conceitos e teorias que fundamentassem o ensino da escrita e descrevessem a complexidade da prática alfabetizadora, explicitando que

[...] não é algo simples, só o professor é que sabe: Primeiro – das necessidades de sua turma e segundo: de suas inquietações a respeito de como alfabetizar a todos respeitando a heterogeneidade de conhecimento de cada um. Para ela, por mais que as pesquisas mostrem/apontem metodologias diferenciadas, materiais didáticos interessantes, atividades compatíveis aos níveis de escrita, no final das contas é o professor que sabe e escolhe o que ensinar, como ensinar e tudo o que precisa para dar conta do seu dia-a-dia (NASCIMENTO, 2017, p.26).

A abordagem da pesquisa é qualitativa com entrevista a docente, mediante a observação de aulas e organização da turma, aplicação de avaliação inicial – diagnóstica e outra ao final –, para verificar os avanços das hipóteses de escrita dos alunos.

Para compreender o que a professora pensa sobre o que desenvolve e como fabrica seu cotidiano, a pesquisadora fundamentou sua pesquisa nestes autores: Ferreiro (2001); Soares (2016); Morais (2012); Tardif (2004); Gauthier (2006); Chartier (2007); Morais, Albuquerque e Ferreira (1998); Cruz (2012). Além do mais, apoiou-se na abordagem qualitativa da pesquisa com base nos estudos do cotidiano de Michel de Certeau (1996) e no uso de alguns elementos do instrumento da autoconfrontação simples, construídos por Yves Clot (2006).

Nascimento (2017) registra que alfabetizar não é algo fácil e exige do professor saberes plurais que são formados pelos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Quanto à rotina de sala de aula, mostra que a professora estabeleceu uma rotina diária com atividades permanentes que promoviam a participação e a colaboração entre os estudantes nas atividades de leitura, escrita e consolidação do SEA. Foram observadas a autonomia e liberdade da professora em não usar o livro didático, por considerá-lo inadequado à heterogeneidade de conhecimentos de escrita dos alunos e ao agrupamento dos alunos, favorecendo a coletivização das atividades permanentes e o espírito de

colaboração e interação. De acordo com a autora, esses modos de organização e as estratégias foram usados pela docente para contemplar a heterogeneidade de escrita.

A pesquisadora defende a importância de investir em formas de agrupamentos diversificados, fundamentando-se em Leal, Guerra e Lima (2012) e ressalta que é importante o cuidado em coletivizar as atividades/correções e organizar agrupamentos produtivos. Com relação às atividades de apropriação de escrita e aos recursos usados, a pesquisadora relata que a professora realizou um trabalho voltado para a reflexão dos princípios do SEA e utilizou atividades com rimas, aliterações, decomposição e composição de palavras, incentivando os alunos a escrever com autonomia, planejar a escrita de texto e compreender os usos e funções, além de favorecer o trabalho com nomes dos alunos, preenchimento de calendário, agenda, jogos de alfabetização, uso do alfabeto móvel e manuseio e leitura de livros literários.

A autora ressalta que, por meio dos jogos, a professora manteve a ludicidade no ensino e, com os livros literários, desenvolveu ações e atividades voltadas à compreensão leitora, aquisição da escrita e ampliação do vocabulário. Sobre os avanços das hipóteses da psicogênese da escrita, a autora revela dados de que, dos 18 alunos matriculados e assíduos, 11 concluíram o ano letivo na hipótese alfabética, revelando que 61% da turma foi alfabetizada, 27,79% (quatro alunos) saíram de hipóteses elementares e alcançaram a hipótese alfabética e 16,66% (três alunos) mantiveram a hipótese de escrita.

Para a pesquisadora, os resultados foram positivos em consideração à turma marcada como “um eterno” 3º ano, um histórico de repetência entre idas e vindas, e estigmatizada como incapaz de ser alfabetizada. Para ela, o trabalho sistemático da professora que traçou metas voltadas ao ensino do SEA acompanhou minuciosamente os avanços de cada aluno, a ponto de identificar o que já sabiam e o que precisavam aprender, estabeleceu uma rotina diária de atividades permanentes e diversificadas e fez uso de recursos para alfabetizar os alunos, reinventando seu cotidiano e o cotidiano deles ante “suas maneiras de fazer” e traçando estratégias para que as coisas dessem certas, tudo favoreceu o alcance dos resultados. A reflexão da prática docente, a mediação, o planejamento e aplicação de intervenções da professora resultaram em sua prática exitosa, ao alfabetizar uma turma “difícil”, cujos alunos eram considerados indisciplinados, com distorção idade/série e não

apresentavam os conhecimentos esperados para um terceiro ano em relação à consolidação do SEA.

2.1.7 Pesquisa 7: Oralidade, leitura e escrita no domínio do sistema de escrita alfabética

A dissertação “Oralidade, leitura e escrita no domínio do sistema de escrita alfabética”, apresentada à Universidade Federal do Paraná, Curitiba, por Pereira (2015), relata a pesquisa-ação realizada com alunos da rede municipal de Curitiba, onde a pesquisadora apresentou análises de atividades para auxiliar professores alfabetizadores na escolha de metodologias e acompanhamento dos avanços dos alunos no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

A pesquisadora procurou estudar os níveis de escrita dos alunos de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental em aplicação de atividades sequenciadas de oralidade, leitura, escrita e, durante a pesquisa, realizou análise das condições iniciais dos alunos, bem como acompanhamento da evolução dos níveis de conhecimento após intervenção. Seu problema de pesquisa foi conhecer como ocorre o avanço das crianças na conquista da oralidade, leitura e escrita e no domínio do sistema da escrita alfabética em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental. A autora discorreu sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores e utilizou, como fundamentação teórica, autores da área da psicologia e da linguística, tais como: Ferreiro (2001), Ferreiro e Teberosky (1999), Teberosky (1995), Teberosky e Colomer (2003), Halliday (1998), Morais (2012) e Cagliari (1994, 1998). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa com a coleta de dados, para compor o diagnóstico de níveis de escrita dos alunos, e entrevista, para analisar o desenvolvimento da oralidade.

A pesquisadora aplicou atividades sequenciadas de oralidade, leitura e escrita aos alunos e realizou avaliação de uma das atividades propostas por ela, para analisar os avanços dos alunos. Ao final, realizou uma microanálise de dados das produções de cada aluno, buscando identificar a evolução de escrita de cada criança em seu processo de apropriação e domínio da leitura e escrita para, depois dos resultados, propor desafios e inferências.

2.1.8 Pesquisa 8: O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar

Gontijo (2001), em sua tese de doutorado, “O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar”, procurou investigar os processos que se constituem nas crianças, na fase inicial de alfabetização, ao serem incentivadas a estabelecer uma relação funcional com a escrita.

A pesquisadora realizou a pesquisa partindo da observação do trabalho em sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental e, com a professora, planejou cinco atividades de produção oral de textos e seus registros com 39 crianças, para observar como se relacionavam com a escrita. A professora e a pesquisadora criaram situações em que as crianças eram incentivadas a estabelecer uma relação funcional com a escrita. Com base nas atividades desenvolvidas pelas crianças durante o ano letivo, concluíram que, no início, a “[...] criança assimila a experiência escolar de forma puramente externa, sem entender ainda o sentido e o mecanismo do uso de marcas simbólicas [...]” que constituem o uso funcional das letras do alfabeto, para recordar e transmitir ideias ou conceitos.

Para Gontijo, a criança opera por meios naturais: imita os atos dos adultos ao escrever e apenas rememora o texto sem o auxílio da escrita. Depois, aprende as características externas da escrita, e a tentativa de reprodução dessas características proporciona uma mudança na atividade gráfica. Então, a escrita deixa de ser aleatória casual e indistinta para ser organizada com base em critérios: ao escrever, é necessário deixar espaços em branco entre os segmentos de letras e variar as letras em cada cadeia, para, em um determinado momento, a criança grafar os enunciados do texto com uma quantidade mínima de letras. Desse modo, ela reproduz a forma externa da escrita, mas ainda não compreende que ela é um meio para recordar os significados anotados; por isso, rememora o texto sem o auxílio da escrita.

No momento em que a criança passa a organizar as grafias com base na análise das unidades da linguagem oral, a quantidade de letras registradas e a escolha das letras a serem escritas passam a ser reguladas pelas relações que se estabelecem entre o oral e o escrito. Os símbolos alfabéticos passam a ser empregados consciente e voluntariamente, para representar as unidades da

linguagem oral, os quais não possibilitam que a criança estabeleça uma relação funcional com a escrita.

A presença de determinados fatores no conteúdo dos textos que foram produzidos oralmente pelas crianças propiciou o surgimento de símbolos indiferenciados que, por sua vez, possibilitaram o uso da escrita como recurso para lembrar os enunciados do texto que motivou o registro.

Por fim, a pesquisadora observa que a aprendizagem do caráter alfabético da escrita não proporciona um aprimoramento brusco do modo como as crianças se relacionam com a escrita para lembrar o texto; para isso, é necessário que aprendam os padrões ortográficos que regem a escrita alfabética. A pesquisadora questiona o processo evolutivo da escrita, proposto por Ferreiro e Teberosky (1999), nas produções das crianças, ao confrontá-lo com as produções escritas das crianças onde trabalhava. Afirma que é possível observá-lo na escrita de palavras e pequenas frases. Ante a influência de João Wanderley Geraldi, a pesquisadora delineou uma metodologia de alfabetização baseada na leitura e produção de textos.

2.1.9 Pesquisa 9: Práticas de leitura: concepção de uma docente da 1ª série do ensino fundamental da cidade de Umuarama-PR

A dissertação de Souza (2009), “Práticas de Leitura: Concepção de uma docente da 1ª Série do Ensino Fundamental da cidade de Umuarama-PR”, em Marília, em janeiro de 2009, teve por objetivo identificar a prática de leitura desenvolvida pela docente alfabetizadora na primeira série do ensino fundamental, apontando as relações presentes entre suas práticas e suas concepções a respeito da leitura. O propósito da pesquisadora era relatar os indícios presentes na prática pedagógica da docente alfabetizadora selecionada, a fim de investigar a contribuição ou não para a formação do aluno-leitor na primeira série do ensino fundamental.

A pesquisa do tipo etnográfico utilizou-se das técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, a saber: observação participante e entrevista semiestruturada. A sistematização dos dados foi realizada de acordo com os seguintes passos:

- a) transcrição das falas da docente;
- b) identificação de aspectos comuns das falas;
- c) levantamento do tema central emergente dos depoimentos e observações;

- d) levantamento das categorias mais amplas;
- e) síntese das principais tendências evidenciadas, tendo a leitura como eixo de discussão.

Os três procedimentos para coletar os dados foram a observação participante, o registro de aulas em áudio e as entrevistas, os quais contribuíram para maior coerência e credibilidade nas interpretações, possibilitando relativizar o contingente de representações da pesquisadora.

Os dados da pesquisa realizada apontaram que as práticas de leitura desenvolvidas pela professora se configuram em atividades mecânicas, repetitivas, pautadas, lineares e reprodutivistas. A pesquisadora constatou a predominância de uma prática de leitura com a utilização de textos descontextualizados e sem significado para os alunos em processo de alfabetização. Segundo a pesquisadora, a professora usava, como suporte pedagógico, o livro didático e trechos fotocopiados de cartilhas. Nessa linha de análise, o ensino da leitura foi pautado no pretexto para cópias de trechos dos textos, análise morfológica, sem a reflexão sobre uma proposta significativa de leitura. Os dados evidenciaram que os indícios presentes na prática pedagógica da docente participante da pesquisa que embasam a sua concepção de leitura não contribuem para a formação do aluno-leitor.

2.1.10 Pesquisa 10: Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome das letras na alfabetização: estudo longitudinal com crianças do primeiro ano do ensino fundamental

Ramos (2017), apresenta, em sua dissertação “Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome das letras na alfabetização: estudo longitudinal com crianças do primeiro ano do ensino fundamental”, São Paulo, 2017, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), para a obtenção do título de mestrado em Educação, a evidência na literatura de que a aprendizagem da leitura e da escrita é facilitada pela consciência fonológica e pelo conhecimento do nome das letras.

Sua pesquisa teve por objetivo analisar as relações entre a leitura e escrita de palavras com as variáveis de consciência fonológica (medida pelo conhecimento de rimas, segmentação silábica e deleção fonêmica) e conhecimento do nome das letras em crianças que ingressam no ensino fundamental. Fundamentou seus estudos nos teóricos Seabra e Dias, Andrade e Capellini, Bower, Cardoso e Batista, os quais

destacam que o conhecimento de palavras ocorre pela descoberta do princípio alfabético, pela compreensão da correspondência grafema-fonema. A pesquisadora defende que as habilidades de consciência fonológica e o nome das letras interferem na aquisição da linguagem escrita.

Para mostrar que a consciência fonológica é um constructo multidimensional, a pesquisadora utilizou-se dos autores Barrera e Maluf, Melo Roazzi, Minervino e Nascimento, os quais explicam que o sujeito apresenta três reflexões sobre os sons da fala: a consciência nos níveis da sílaba, das rimas e aliterações (intrassilábicos) e do fonema. Outros autores – como Goswami, Ziegler, Dalton e Schneider, Ducan, Seymon e Hill, Gombert, Cardoso-Martins, Melo e Correa, Bower, Faísca, Araújo e Reis – afirmam que a consciência fonológica se constitui como um importante preditor das competências de leitura e escrita. A pesquisadora também citou Scliar-Cabral, para validar a aprendizagem das letras pela reflexão das crianças por meio dos sons que elas produzem, já que a autora esclarece que, para que a criança se alfabetize, é preciso que ela compreenda o som das letras, relacionando os fonemas aos grafemas correspondentes. A pesquisadora embasou sua pesquisa nos conhecimentos produzidos pela psicologia cognitiva.

A metodologia utilizada foi um estudo longitudinal, acompanhando os alunos do primeiro ano durante o ano letivo, por meio de três sessões de coleta de dados, nas quais os alunos foram avaliados por um conjunto de tarefas de consciência fonológica, conhecimento do alfabeto, leitura e escrita de palavras.

Segundo a pesquisadora, os resultados mostraram uma correlação positiva e significativa entre o conhecimento de letras, conhecimento de rimas e deleção fonêmica nos três momentos de coletas com a leitura de palavras. A segmentação silábica obteve correlação positiva e significativa somente na segunda coleta. Todos os componentes da consciência fonológica, assim como o conhecimento das letras, demonstraram correlações positivas e significativas com a escrita de palavras nos três momentos de pesquisa.

2.1.11 Pesquisa 11: O letramento de crianças: da linguagem falada à escrita

Regis (2015) propôs, em sua dissertação intitulada “O letramento de crianças – da linguagem falada à escrita” e apresentada à Universidade Presbiteriana

Mackenzie para a obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, São Paulo, 2015, a investigação da relação entre a fala e a escrita no processo de letramento de crianças na perspectiva de professoras que trabalham com séries iniciais do ensino fundamental da educação básica.

Como sujeitos, pesquisou três professoras alfabetizadoras que trabalham com alfabetização de crianças. Elas têm, em média, 30 anos de vida profissional e trabalham em uma escola de classe média na cidade de São Paulo. A pesquisa foi pautada nos seguintes teóricos: Magda Soares, sobre letramento que está para além da aprendizagem do código: extrapola o caráter instrumental para um conhecimento mais significativo da leitura e da escrita; Marcuschi, a distinção entre a língua falada e escrita, caracterizando a oralidade e o letramento como práticas sociais, e a fala e a escrita como modalidades do uso da língua, do conhecimento que favorece a reflexão sobre as questões que investigam o trabalho com a linguagem oral dessa pesquisa; Câmara Cascudo, a literatura oral referente ao uso de estratégias pedagógicas lúdicas e culturais para o desenvolvimento da oralidade de modo intencional e reflexivo, enquanto enriquece o repertório cultural do aluno.

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa por meio de coleta de dados em entrevistas individuais com questões sobre alfabetização e letramento. A análise dos dados evidenciou semelhanças e diferenças na prática das professoras sujeitas da pesquisa e possibilitou à pesquisadora elencar os diferentes modos como as professoras organizavam a linguagem oral e escrita dos alunos, além de identificar o uso de instrumentos pedagógicos que favoreceram o desenvolvimento da oralidade em sala de aula. De acordo com a pesquisadora, seu estudo procurou deixar uma reflexão sobre a importância de um trabalho pedagógico com base no reconhecimento e aprimoramento da fala da criança para um letramento bem-sucedido.

2.1.12 Pesquisa 12: Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a alfabetização de crianças em diálogo?

Ribeiro (2019), em sua pesquisa de mestrado profissional em Ensino de Humanidades, pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo, em Vitória-ES, desenvolveu um trabalho de dissertação com o tema “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A alfabetização de crianças em diálogo?” A

autora investigou os conceitos de alfabetização e de letramento que ancoram a Base Nacional Comum Curricular e examinou no documento o que a área de língua portuguesa propõe para o ensino da alfabetização no 1º e 2º anos do ensino fundamental. Como metodologia de pesquisa, a autora fez uma análise documental da base e utilizou, como aporte teórico da sua pesquisa, a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Ribeiro (2019) conclui que o currículo proposto pela BNCC para o ensino de língua portuguesa nos dois primeiros anos do ensino fundamental se alinha à lógica da avaliação em larga escala, com a finalidade de produzir a melhoria dos índices de desempenho, e causa um empobrecimento das diretrizes curriculares para a alfabetização, além de induzir os docentes a enfatizar os tempos escolares dessas habilidades, negligenciando o desenvolvimento de um pensamento crítico, responsivo, criativo e inventivo e a capacidade de analisar a realidade em que os estudantes estão inseridos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 ALFABETIZAÇÃO NO PAÍS NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Embora a educação tenha passado por uma série de mudanças nas duas últimas décadas, muitos estudiosos e pesquisadores preocupam-se com o fracasso das crianças na alfabetização, dados comprovados pelos índices e resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Este capítulo apresenta algumas discussões, ao longo desse tempo, que permitem pensar que ainda temos muito a avançar no entendimento de uma alfabetização de qualidade para todos os alunos.

3.1.1 Alfabetização – Um desafio no século XXI

Desde o século XIX (entre 1890 e 1920), a alfabetização passou pela dualidade teórica dos métodos sintético e analítico, causando disputas com antigas e novas explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública.

Conforme afirma Mortatti (2006), em meados do século XIX, a escola assumiu um papel de caráter político-social para esclarecer a necessidade da alfabetização. Saber ler e escrever, naquele contexto, era considerado privilégio, cultura de poucos, e esse “saber” permitia o acesso para o desenvolvimento social.

A alfabetização que era ministrada apenas nos lares passou a ser pautada como obrigação dentro das escolas, gerando objetos de aprendizagem para poder atingir a universalização do letramento, com métodos facilitadores que pudessem alcançar a todos. “As práticas de leitura e escrita passaram a ser submetidas a um ensino organizado, sistemático e intencional, demandando para isso, a preparação de profissionais especializados” (MORTATTI, 2006).

Para situar a alfabetização no âmbito técnico, prático, teórico e político, Smolka (2001) defende a necessidade de analisar o contexto e pensá-la em termos de interação e interlocução. Para tanto, considera a teoria da enunciação e análise do discurso na questão pedagógica da alfabetização. A autora afirma que a alfabetização implica a leitura e escritura como momentos discursivos. Quatro décadas atrás, a autora já defendia a contextualização do ensino da alfabetização.

Na área de linguagem, a pesquisadora argentina Ana Teberosky, doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona, e Emília Ferreiro, psicolinguista argentina, desvelaram os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever, revolucionando a alfabetização e levando educadores a rever radicalmente seus métodos de ensino.

A psicogênese da língua escrita, estudo desenvolvido pelas duas pesquisadoras no fim dos anos 1970, trouxe novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno no momento de sua aprendizagem em leitura e escrita. Em 1980, surgiu, por intermédio das autoras, o construtivismo, uma perspectiva diferente de todas as tradições até então vivenciadas no processo de alfabetização. A obra dessas duas pesquisadoras, embora não apresente nenhum método pedagógico, revela os processos de aprendizado das crianças e leva a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

Os impactos causados na década de 1980, com investigações e descobertas sobre os processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, fundamentam, nos dias atuais, os processos cognitivos realizados na aprendizagem da leitura e da escrita.

Muitos consideram o construtivismo um método, entretanto é um campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, para compreender de que modo ela aprende. As descobertas de Piaget (1995) e de Ferreiro (1999) mostram que as crianças têm um papel ativo no aprendizado e constroem o próprio conhecimento.

Essa linha de compreensão transfere o foco da alfabetização, antes, no conteúdo para o aluno – sujeito que aprende. “Até então, os educadores só se preocupavam com a aprendizagem quando a criança parecia não aprender [...]”, segundo Telma Weisz (2008, [s.p]), “Emília Ferreiro inverteu essa ótica com resultados surpreendentes”.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) realizadas no fim dos anos 1970 e publicadas no Brasil em 1984 mostram que as crianças constroem diferentes ideias sobre a escrita e, nos seus conflitos cognitivos, resolvem problema e elaboram conceituações. As autoras contribuíram para a desmetodização do processo de alfabetização, transferindo o foco do como se ensina para o como se aprende.

A teoria construtivista ganhou nos anos 2000 a simpatia do MEC, mas a perspectiva do letramento passou a tecer críticas ao construtivismo delegando-lhe a responsabilidade pelos índices de analfabetismo, já que tirou das mãos do professor o poder de fazer uso de métodos para alfabetizar, tornando o processo frágil e à mercê de improvisos (MELO; MARQUES, 2017, p. 334).

Para esses autores, a ausência de um método estruturado causou o espontaneísmo nas práticas docentes de alfabetização. Muitos professores alfabetizadores, embora adotassem um discurso construtivista, utilizavam práticas tradicionais e usavam a cartilha como material de alfabetização. “Muitas vezes os professores que se diziam e dizem ‘construtivistas’, no dia a dia, continuavam (ou continuam) usando o método silábico (ou fônico) para ensinar seus alunos a ler e escrever” (MORAIS, 2012, p. 73).

Soares (2003) alerta que vivenciamos falsas inferências a respeito da divulgação e apropriação do conceito de letramento e muitos professores passaram a acreditar que, apenas com o convívio com a cultura escrita, com material impresso, as crianças estariam alfabetizadas. Para Soares (2003), a alfabetização como processo de aquisição do sistema de escrita alfabético ortográfico foi obscurecida pelo conceito de letramento, o que contribuiu para a perda da especificidade do processo de alfabetização. A esse fenômeno vivenciado no Brasil a autora dá o nome de desinvenção da alfabetização e defende que a especificidade do processo de alfabetização não se dissocia do processo de letramento.

Morais (2012) concorda com Soares (2003) e afirma que a má interpretação da teoria da psicogênese da língua escrita e a hegemonia do discurso do letramento provocaram uma conclusão equivocada de que não era preciso ensinar, de modo sistemático, a escrita alfabética, visto que as crianças espontaneamente a aprenderiam por meio da participação em práticas de leitura e de produção de textos.

Houve, nesse contexto, um fracasso recorrente nos primeiros anos do ensino fundamental. De acordo com Moraes (2012), vivemos, no Brasil, um verdadeiro “apartheid educacional” com dois sistemas de ensino: um destinado às classes mais favorecidas e o outro direcionado às camadas populares. Neste último, passou-se a aceitar como normal um altíssimo percentual de crianças que terminam o primeiro ano, sem avançar no processo de alfabetização.

O educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira (Lei nº 12.612/2012), preocupado com o índice de analfabetismo entre jovens e adultos, desenvolveu um

método de alfabetização, adotado pelo MEC, baseado na contextualização do sujeito em processo de alfabetização. Freire (1987) defende que alfabetização é educação e educação é poder, o qual provoca transformações no homem e na sociedade, possibilitando a sua independência. Este deve ser o objetivo fundamental da alfabetização: “libertar o homem através da educação. [...] A alfabetização precisa estabelecer relações com o mundo e com a vida dos sujeitos inseridos no processo de aprendizagem” (FREIRE, 1987).

No ciclo da alfabetização, observa-se a necessidade de sistematização do ensino com o estabelecimento de metas específicas para cada um dos anos que o compõem. De acordo com Soares (2003), a ausência de metodologias de alfabetização, tais como o que ensinar e o como ensinar, contribuem para esse fracasso. Para a autora, essa sistematização de ensino da escrita alfabética é essencial, pois a alfabetização possui especificidades que necessitam do ensino planejado, estratégias e organização de trabalho pedagógico específico. Diante disso, Soares (2003) propõe que reinventemos o ensino da alfabetização.

Gontijo (2002) também rebate a crítica em suas pesquisas. No seu entendimento, apesar de o construtivismo entrar em cena, não se tornou uma prática alfabetizadora hegemônica. De acordo com a autora, atualmente se pode observar o uso de cartilhas e/ou livros com textos sem sentido e sem contexto para o ensino da alfabetização.

Os questionamentos da alfabetização no Brasil fazem emergir novas concepções de alfabetização baseadas em resultados de pesquisas na área da psicologia cognitiva e da psicolinguística que apontavam a necessidade de compreender o funcionamento dos sistemas alfabéticos de escrita e de saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita.

No período de 1980 a 2000, influenciadas por essa teoria, acontecem várias mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas que foram propostas por meio de tematizações, normatizações e concretizações: os manuais de ensino destinados a (con)formar os professores foram substituídos por diferentes documentos oficiais, destinados à formação inicial e continuada (MELO, 2015).

Como afirma Melo (2015), muitas mudanças foram realizadas em busca de uma educação mais democrática. Entretanto, práticas pedagógicas sem fundamentação teórica, apontamentos metodológicos e seleção de conteúdos

essenciais fizeram com que o ensino se perdesse, no caso da alfabetização, e se afastasse do rigor científico que seu processo exige, pendendo ao espontaneísmo que resultou na prática ineficaz e ineficiente no desempenho das competências necessárias à alfabetização.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirma: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Embora nem todos consigam exercer esse direito, o sistema educacional brasileiro tornou-se, em 1990, mais universalizado, e a escola passou a ser mais acessível a um contingente maior da população. De acordo com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), a condição do acesso à educação ocorre pela necessidade de universalizar a escolaridade dos indivíduos, independentemente das condições de raça, situação social, idade, gênero, crença ou religião.

A mobilização pela democratização da educação favorece os grupos considerados minoritários, no sentido de que “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso as oportunidades educacionais” (UNESCO, 1990). O documento considera o acesso de todos à educação como direito, embora nem todos os alunos matriculados aprendam o necessário à sua condição de sujeito e de direito. Tal princípio está relacionado com o direito de que sejam oportunizadas as condições educacionais para o preparo dos indivíduos no processo produtivo, possibilitando, dessa maneira, sua inserção e participação numa sociedade economicamente ativa e competitiva.

Essa conjuntura permanece nos dias atuais e constitui, ainda nesse tempo, desafios na alfabetização e na educação brasileira.

Na tentativa de transformações na estrutura da escola, organização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano, é implementada pelo ministério de educação (MEC) a política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, segundo a Lei nº 11.274/2006.

De acordo com a Secretaria de Educação Básica do MEC (2006), essa ampliação teve por objetivo assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem, principalmente na

alfabetização. A lei instituiu a inclusão das crianças de 6 anos na primeira série do ensino fundamental.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 7/2010, fixou as diretrizes para o ensino fundamental em nove anos e instituiu o ciclo de alfabetização, correspondente aos três primeiros anos, com previsão de garantir os processos da alfabetização e do letramento.

As diretrizes curriculares do ensino fundamental são parâmetros orientadores da educação básica, do primeiro ao nono ano, e apoiam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96). As diretrizes garantem o ensino gratuito e de qualidade ao longo de nove anos do ensino básico e tem por princípio assegurar às crianças experiências curriculares que lhes deem sucesso na trajetória escolar, pois a educação é um direito inalienável do ser humano.

3.1.2 Alfabetização e letramento

Soares (2003) faz uma distinção entre os termos alfabetização e letramento, afirmando que a alfabetização implica o aprendizado de uma técnica, a escrita alfabética, o desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação. Já o letramento implica o uso competente desse aprendizado. Para a autora, o ideal é alfabetizar letrando, pois possibilita às crianças a apropriação das capacidades de ler e escrever no contexto real de práticas sociais de leitura e escrita.

Para Gontijo (2014, p. 11), a alfabetização “[...] é vista como um importante anunciador dos níveis de desenvolvimento, de diminuição das desigualdades e de pobreza”.

De acordo com Soares (2007), alfabetização significa levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

No decorrer do tempo, muito se desenvolveu no campo da alfabetização. Surgiram novos conceitos, teorias, metodologias e proposta de desmetodização. Com tantas pesquisas, artigos científicos e estudos sobre a temática, o país ainda enfrenta um grande desafio: a qualidade da educação básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Os índices de insucessos na consolidação do sistema de

escrita alfabética, a reprovação e a evasão escolar indicam a baixa qualidade e mostram o problema concreto da insuficiência das políticas públicas de alfabetização.

Artigos acadêmicos tentaram indicar possíveis causas dessa baixa qualidade, “culpando”, às vezes, o método utilizado, o aluno que apresenta muitas dificuldades, a má formação do professor, as condições sociais desfavoráveis ou, ainda, outras causas diversas. Embora nenhuma tentativa de superação do problema tenha obtido êxito, pesquisadores, interessados e estudiosos continuam com suas inquietações e estudos na intenção de descobrir caminhos que resolvam as mazelas do processo de alfabetização (MORTATTI, 2006).

Com certeza, esses estudos são de muita valia, pois os fatores citados caracterizam a qualidade da educação; logo, a escola não somente influencia a sociedade, mas também é influenciada por ela, e esse conjunto de possíveis causas que estão dentro e no entorno da escola afetam realmente o ensino-aprendizagem.

Conforme já dito, desde 1980, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) põem à prova a questão dos métodos de alfabetização. Acreditamos que a principal causa que apontava a baixa qualidade da alfabetização era o ensino fundamentado na pedagogia tradicional. Porém, a perda da especificidade da alfabetização devido à compreensão equivocada das novas perspectivas teóricas e metodológicas, em contraposição ao tradicional, fragilizou a prática da alfabetização, tornando-a um tanto inconsistente (SOARES, 2003). Em contrapartida, ainda na década de 1980, surgiu com força o termo letramento, supervalorizado e interpretado por muitos como mais relevante que a alfabetização.

Magda Soares, em seu artigo “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas” (2003), aponta que a expansão do significado de alfabetização em direção ao conceito de letramento levou à perda de sua especificidade.

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...] (SOARES, 2003, p. 8).

Essa fusão de ambos os processos, que leva à chamada “desinvenção da alfabetização”, aliada à interpretação equivocada das novas perspectivas teóricas, acarretou na prática a negação de qualquer atividade que visasse à aquisição do

sistema alfabético e ortográfico, como o ensino das relações entre letras e sons, o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento das partes menores das palavras, como as sílabas, pois eram vistos como tradicionais.

Passou-se a acreditar que o aluno aprenderia o sistema simplesmente pelo contato com a cultura letrada, como se ele pudesse aprender sozinho o código, sem o ensino explícito e sistemático. Atualmente se reconhece a importância de usar algumas práticas da escola tradicional, que, segundo Soares (2003), são entendidas como as facetas da alfabetização, assim como os equívocos de compreensão do construtivismo foram percebidos e ajustados.

Para Gontijo (2002), a alfabetização “[...] é o processo de inserção no mundo da linguagem escrita”. Em termos etimológicos, há concordância de Gontijo com Soares quanto à definição de alfabetização, embora Gontijo enfatize que esse significado contribui pouco para a construção de um conceito de alfabetização que tenha em conta sua natureza complexa. Diante dessa natureza complexa e multifacetada da alfabetização, a autora defende um conceito que abrange diferentes dimensões que por sua vez constituem eixos norteadores do trabalho de ensino-aprendizagem. Em termos pedagógicos, ela defende a alfabetização

[...] como uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons (GONTIJO, 2008, p. 34).

Mediante uma ou mais fundamentações teóricas que embasem sua concepção de alfabetização e sua prática docente, o professor alfabetizador deve criar estratégias de ensino de acordo com as características e o cotidiano de seus alunos, sem esquecer que a educação é um ato político.

De acordo com Freire (1989, p. 19):

Se antes a alfabetização [...] era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.

As considerações de Soares (2004), Gontij (2008) e Freire (1989) estão em sintonia com a ideia de que a educação é um ato político, pois a alfabetização tanto empodera os cidadãos quanto os leva a uma postura emancipatória ante o mundo. Daí o caráter e o papel político do processo de alfabetização.

3.1.3 Dificuldades na alfabetização

De acordo com Grigorenko e Sternemberg (2003), as dificuldades de aprendizagem apresentam-se corriqueiramente nas salas de aula e despertam o interesse do docente em buscar respostas sobre o porquê de o aluno não aprender. No processo de alfabetização, na iniciação da leitura, a criança relaciona palavras com imagens, com a finalidade de encontrar um padrão entre elas. No início desse processo, a tendência é que não entendam palavras que não correspondam ao som que é pronunciado na fala. A maioria das crianças relaciona o processo de alfabetização com a codificação e decodificação de símbolos gráficos.

Para Shibukawa e Capellini (2013), a forma tradicional de ensinar a alfabetização é esta:

Parte-se do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção da escrita (2013, p. 25).

Para romper com as práticas tradicionais da alfabetização, é necessário que a aquisição da escrita possibilite uma relação entre o aluno e o conhecimento, pois, por meio dela, ele será capaz de estabelecer relação entre a escrita e o mundo, demonstrando uma perspectiva que se molda nas intenções de aprendizagem e formas de aquisição do conhecimento.

Segundo Sousa, Santos e Bezerra (2001), o processo de aprendizagem da leitura ultrapassa a mera codificação de decodificação, pois é um processo de atribuir novos sentidos e significados, resultando na construção de sentidos que se relacionam intimamente com a prática social. É possível discutir a leitura e a escrita por meio de diversas perspectivas, mas devemos considerar que o processo ocorre por meio do trabalho de forma produtiva, dialógica, dinâmica e com a interação de todos os envolvidos. O processo de aquisição da leitura e escrita no primeiro ciclo do

ensino fundamental tem registrado deficiência de acordo com os censos educacionais brasileiros, com pouquíssimos avanços nos últimos anos, gerando, como já dito, discussões acadêmicas e reflexões sobre as causas do fracasso da alfabetização.

A baixa escolaridade é uma das características de famílias que apresentam vulnerabilidade social. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a educação está definida como princípio indispensável ao exercício da cidadania (SOARES, 2002).

Vários termos são usados para expressar o sentido de vulnerabilidade social: famílias em situação de risco, famílias pobres, famílias de baixa renda e famílias de camadas populares. Prati, Couto e Kohler (2009) definem vulnerabilidade social do seguinte modo:

A vulnerabilidade social pode ser expressa no adoecimento de um ou vários membros, em situações recorrentes de uso de drogas, violência doméstica e outras condições que impeçam ou detêm o desenvolvimento saudável desse grupo. Vulnerabilidade social é uma denominação usada por caracterizar famílias expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental que coadjuvam ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas (2009, p. 404).

Essa parcela da população sobrevive em condições precárias no que se refere às condições básicas de vida: alimentação, higiene, saúde e educação. A pobreza extrema geralmente acompanha a vulnerabilidade que se caracteriza pela impossibilidade de modificar a condição em que se encontra o sujeito.

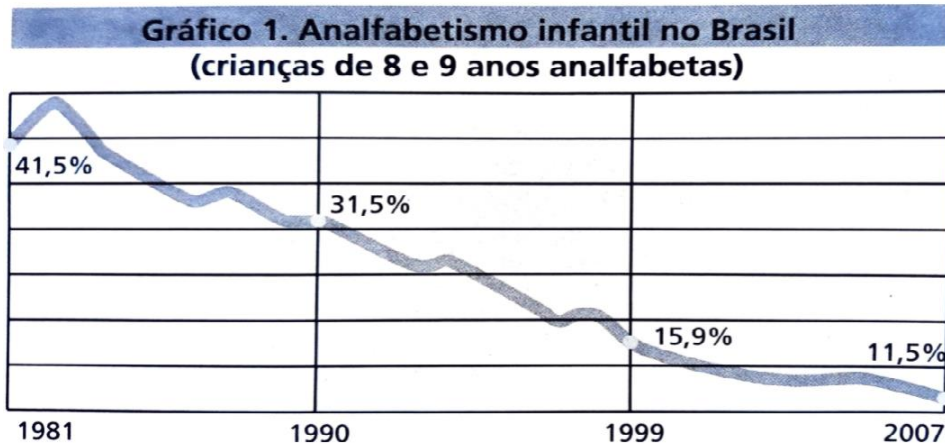
Soares (2017) afirma que um dos seus objetivos é compreender a situação das crianças das camadas populares, as características dos contextos escolares que lhes são oferecidos, as diferenças nos usos da língua, os significados e sentidos que os textos têm para elas e as razões das dificuldades que enfrentam para se alfabetizarem.

A autora questiona os confrontos culturais e cita a linguagem como fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares, apontando que o uso da língua na escola evidencia claramente as diferenças entre os grupos sociais, o que gera discriminações e fracassos.

De acordo com Morais (2012), o fracasso na série de alfabetização tornou-se a principal marca da ineficiência da escola. O autor mostra a linha de involução desses indicadores da dificuldade do sistema escolar em alfabetizar, destacando um índice

de analfabetismo de 11,5% das crianças de 8 e 9 anos em 2007, conforme se mostra na figura a seguir:

Figura 1 – Indicador do analfabetismo infantil no Brasil, de 1981 a 2007



Fonte: Morais, 2012.

Seu estudo enfatiza que o fracasso da escola na alfabetização tem atingido quase que exclusivamente as crianças pobres, oriundas das famílias do meio popular.

Soares (2018) insiste nestas questões: Por que crianças de camadas populares recebem uma educação de pouca qualidade? Por que passamos, décadas e décadas, lutando pela qualidade da educação pública e nunca conseguimos atingir essa qualidade? É possível ter qualidade na educação pública? Como? Quais caminhos?

As indagações da autora são inquietações de muitos pesquisadores da alfabetização. Entre eles, Morais (2012) explicita que, com a chegada da organização escolar em ciclos, a qual deveria garantir um ensino ajustado para os alunos que precisam de mais ajuda, temos visto uma ampliação da aceitação das diferenças: um sistema de ensino destinado à classe média e à burguesia e “outro” à camada popular, no qual, de acordo com o autor, se passou a aceitar como natural que um percentual altíssimo de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado pelo Ministério da Educação, na década de 1990, tem o intuito de verificar o nível de aprendizagem dos alunos ao final dos ciclos de escolaridade. O documento fornece importantes informações sobre o desenvolvimento da leitura e escrita, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do ensino médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em língua portuguesa. Tais resultados remetem ao fracasso desde o início da escolarização dos alunos, o que implica a implementação de projetos, inferências, práticas diversificadas, ações e políticas públicas que busquem minimizar e erradicar as dificuldades apresentadas pelos alunos no ciclo de alfabetização.

3.2 PROGRAMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

O mundo acadêmico apresenta inúmeras pesquisas que buscam desvendar as dificuldades de aprendizagens da língua escrita na fase inicial da escolaridade das crianças. O assunto suscita teorias e metodologias que procuram garantir sucesso na aquisição das habilidades específicas para o domínio do sistema de escrita, porém é um problema que atinge crianças que ainda não estão inseridas na educação formal e crianças que, mesmo atendidas pelos sistemas educacionais, não conseguem dominar a comunicação pelo registro escrito.

Atualmente a alfabetização continua um grande desafio para muitos brasileiros. A importância de estudar e analisar tanto o processo histórico da alfabetização no Brasil quanto os marcos regulatórios, programas e políticas públicas faz com que compreendamos aspectos importantes do passado e do presente e, em decorrência disso, elaborar projetos e programas que instrumentalizem a ação docente no trabalho de alfabetização e auxiliem as crianças a realizar plenamente seu direito de aprender a ler e escrever.

De acordo com Braga e Mazzeu (2017, p. 24):

No período de 2005 a 2015, o número de analfabetos diminuiu em cerca de 2,5 milhões, uma média de 250 mil por ano. Nesse ritmo, para alfabetizar o total de 12,9 milhões de analfabetos existentes atualmente, serão necessários cerca de 50 anos.

Os dados evidenciam que ainda há um grande contingente populacional, principalmente da classe popular brasileira, sem apropriar-se da alfabetização e, por conseguinte, da educação a quem a Carta Magna se dirige. A Constituição Federal de 1988 na atual redação do art. 208, reconhece que o Estado tem o dever de garantir a educação básica gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos, assegurando também sua

oferta aos que não tiveram acesso nesse período (BRASIL, 1988). Se a Constituição Federal assegura esse direito, por que tantos analfabetos?

3.2.1 Algumas políticas de educação

As conquistas têm sido, ao longo dos anos, resultados de lutas e movimentos sociais com as vozes de educadores, pesquisadores e intelectuais que se fazem ouvir em diferentes discursos e representações em eventos nacionais e internacionais.

Essa dificuldade pode ser evidenciada nas possibilidades que fizeram surgir os planos nacionais de educação e seus desdobramentos em âmbitos estadual e municipal. Mediante o que prevê o art. 87 da LDB nº 9.394/96, cria-se o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, documento produzido por especialistas do campo educacional e criado a fim de orientar uma proposta curricular flexível a ser implementada de acordo com as realidades locais e regionais (BRASIL, 2006, p. 35).

Em 1996, surgiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e se iniciaram as discussões acerca da necessidade de captar mais recursos federais, estaduais e municipais para a educação pública e sobre a necessidade de equidade e controle na distribuição de verbas. Tais reflexões originaram, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Davies (2008) examinou, dentro de cada estado, o Fundef e o Fundeb entre o governo estadual e as prefeituras, uma parte dos impostos (15% de alguns, no caso do Fundef, e 20% de um número maior de impostos, no caso do Fundeb) já vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino pela Constituição Federal de 1988, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular (FUNDEF) e na educação básica (FUNDEB).

O autor enfatiza algumas das deficiências dos dois fundos: uma a respeito de que eles trazem poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, pois a complementação federal (que seriam esses recursos novos) foi insignificante tanto no caso do Fundef quanto no caso do Fundeb; outra no tocante à redistribuição dos recursos dentro de cada estado: uns governos ganham, e outros perdem na

mesma proporção. A consequência é que só os que ganham e/ou recebem a complementação têm mais chances de manter e desenvolver o ensino além de valorizar o magistério.

Diante das necessidades sociais, econômicas e políticas e com a finalidade de gestar os recursos públicos por meios legais, é criado o Plano plurianual (PPA 2004-2007): um conjunto de programas e ações planejadas em todas as áreas para um período de quatro anos. No PPA (2008-2011), “[...] além de preservar o propósito de promover o acesso de todos à educação, em todas as etapas e em todos os níveis, preocupa-se com a elevação da qualidade do ensino, levando à criação do Programa Qualidade na Escola” (BRASIL, 2010).

Nas últimas décadas, com a perspectiva de avançar no sentido do planejamento, percebemos que a educação ganhou espaço. Em 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2007-2022),

[...] constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades. São criados visando o desenvolvimento da educação pública de qualidade com acesso e permanência para todos (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

O PDE estabeleceu sistemas de definições de metas, de avaliação e de cobrança de resultados nas escolas de todo o país, conhecido por “Compromisso Todos pela Educação³”: “O PDE propõe a mobilização social dos diferentes atores envolvidos com a educação, entes federados, famílias, comunidade todos atuando em torno do desafio de promover a educação de qualidade” (BRASIL, 2010, p. 37).

Segundo Oliveira (2009), foi criado, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), uma referência desenvolvida para servir de indicador de qualidade na educação. Outra política pública criada na tentativa de diminuir as desigualdades sociais deixadas no percurso da história da educação no Brasil é a ampliação do tempo de escolaridade das crianças mediante a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a duração de oito para nove anos e assegura o ingresso de crianças de 6 anos no ensino obrigatório, com o objetivo de

³ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Federal nº 6.094/2007 para ser implementado pela União, tido como o “carro chefe” do PDE, constitui uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com os municípios, estados e Distrito Federal.

[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É certo que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, e sim do emprego mais eficaz do tempo. (BRASIL, 2004, p. 17).

3.2.2 Alguns programas de alfabetização

Alguns programas foram criados para combater o analfabetismo no Brasil nessas duas últimas décadas: Educação de Jovens e Adultos, Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Alfabetização Solidária (PAS), Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa de Formação de Professores Alfabetizados, PRÓ-LETRAMENTO e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Os PCNs (BRASIL, 1999) são documentos – conjunto de textos, cada um sobre uma área de ensino – organizados pelo Ministério da Educação e articulados ao Plano Nacional de Educação, que serviu para orientar secretarias de educação e unidades escolares na elaboração dos currículos escolares em todo o país.

O PCN apostou na formação continuada de professores, apontando à construção de um novo currículo, implementado mediante parceria entre as universidades, as secretarias estaduais e municipais de educação, introduzindo as variedades regionais, étnicas, religiosas e políticas, com o objetivo de elevar a qualidade de ensino. Esse programa foi inserido em 2000, propondo a formação continuada dos professores (BRASIL, 1999).

Outra política pública, o PAS, criado em janeiro de 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, trouxe, como sugestão inicial, agir na alfabetização de jovens e adultos e atingiu as Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do país, além de países da África de língua portuguesa (BARBALHO, 2018).

O Profa é planejado e organizado em três módulos, apropriados por unidades. A contagem de unidades muda em cada módulo, contudo a última delas é designada à avaliação individual dos professores (BRASIL, 2001).

O módulo 1 debate o conteúdo de fundamentação, pautado nos processos de aprendizagem da leitura e escrita e na didática da alfabetização. O principal objetivo desse módulo é demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que ocorre pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita (BRASIL, 2001).

No módulo 2, são discutidas situações didáticas de alfabetização. O objetivo é demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto (BRASIL, 2001).

O módulo 3 também tem por foco as situações didáticas. O objetivo consiste em apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização (BRASIL, 2001). Cada módulo discute, então, contextos específicos que têm relação entre si. Para cada um deles é definido um conjunto de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos professores ao longo do curso, denominadas expectativas de aprendizagem (BRASIL, 2001).

O MEC realizou, desde 2003, o PBA, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa foi uma “tentativa” de acesso à cidadania e o “despertar” do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil alfabetizado foi desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário aos municípios que apresentavam altos índices de analfabetismo, dos quais 90% se localizam na Região Nordeste. Esses municípios receberam apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizados. Puderam aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União (DOU), estados, municípios e no Distrito Federal (MEC, 2011).

O objetivo do programa era

[...] promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhecia a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. O programa possuía ações como apoiar técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal (MEC, 2011, [s.p]).

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001), “[...] analfabeto é quem não sabe ler nem escrever, quem desconhece ou conhece muito mal um assunto ou matéria, analfabetismo”. De acordo com Soares (2003, p. 30-31):

Analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever. Analfabetismo é o modo de proceder como analfabeto. Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e de escrever. Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto.

A divergência de dois conceitos de alfabetização e letramento distintos – a alfabetização como processo de codificar e decodificar a escrita e o letramento – diz respeito à organização de discursos. A capacidade de refletir, interpretar e compreender textos tem proposto a muitos alfabetizadores o embasamento de prática docente em alfabetizar letrando ou vice-versa.

De acordo com Soares (2003), o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes. Buscamos a palavra letramento na palavra inglesa *literacy*, que significa condição de ser letrado. Essa palavra é do mesmo campo semântico que a palavra inglesa *literate*, que significa pessoa que domina a leitura e a escrita. Pessoa letrada é aquela que aprende a ler e a escrever e passa a fazer uso da leitura e da escrita e a envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita.

A autora enfatiza que a

[...] pessoa letrada passa a ter outra condição social e cultural, muda o seu lugar social, seu modo de viver, sua inserção na cultura e conseqüentemente uma forma de pensar diferente. Tornar-se letrado traz conseqüências linguísticas, cognitivas. Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como conseqüência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade (SOARES, 1999, p. 37).

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica usar socialmente a leitura e a escritura e responder às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1999).

O pró-letramento, outra política de educação, surgiu em 2008, no governo do presidente Luís Inácio da Silva. Consistiu numa formação continuada de professores com propósito de lutar contra o analfabetismo. O principal objetivo do programa de formação foi conhecer o uso e as funções sociais da escrita, voltado para todas as ações e práticas na área da educação e procurando estabelecer um diálogo entre assuntos categóricos de língua portuguesa e matemática (BRASIL, 2007).

Em 8 de novembro de 2012, o ministro da Educação Aloísio Mercadante, no governo da presidente Dilma Rousseff, lançou o Pnaic, que consistiu em um compromisso firmado entre União, estados e municípios brasileiros, a fim de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, coincidindo com o término do 3º

ano do ensino fundamental, em que o governo brasileiro investiria mais de R\$ 600 milhões (MEC, 2012).

Entre as ações estratégicas do Pnaic, o MEC pretendeu aplicar anualmente a Provinha Brasil no início e fim do 2º ano, cujos resultados serviriam também para o Inep realizar análise amostral, além da avaliação externa universal ao fim do 3º ano do ensino fundamental (MORTATTI, 2013). O Pnaic subsidiaria o planejamento e serviria para concretizar a meta 5 do Plano Nacional de Educação: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o fim do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Contudo, o analfabetismo funcional continuou sendo encontrado nas séries iniciais do ensino fundamental, assim como as dificuldades nos processos de escolarização, expressando o seu distanciamento de adequados padrões de qualidade. Em expressão de tal fato e de outras dificuldades que continuaram impactando a condição do ensino, instituiu-se o aumento do ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início desde os 6 anos de idade (BRASIL, 2006).

Em sequência, por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, entre as atuações que visavam à característica da educação, ficou determinada, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes federativos com a alfabetização das crianças até, no máximo, os 8 anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2007). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, é estabelecido que os três anos do ensino fundamental deve assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo a do aprendizado das disciplinas (BRASIL, 2010).

Outra política específica de alfabetização em nível estadual foi o Pacto pela Alfabetização no Espírito Santo, com a meta de estabelecer, por meio do regime de colaboração entre o estado do Espírito Santo e seus municípios, a alfabetização dos alunos até o 2º ano do ensino fundamental. Essa “nova” política de alfabetização baseou-se na diminuição do tempo, já que a alfabetização deveria ser consolidada até o segundo ano do ensino fundamental.

O Pacto pela Aprendizagem na Idade Certa, à luz do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), política do governo do estado do Ceará em regime de cooperação com seus municípios para melhorar os índices de alfabetização, procurou, na perspectiva de alfabetizar letrando, diminuir o tempo destinado à alfabetização nos

anos iniciais da alfabetização. A experiência exitosa do Ceará incentivou o governo do estado do Espírito Santo a adotar a experiência do regime de colaboração entre o estado e seus municípios, para avançar na educação, especificamente na alfabetização com material estruturante próprio para o primeiro e segundo anos do ensino fundamental, a fim de mobilizar e apoiar os municípios na alfabetização dos alunos da rede pública até o segundo ano de escolaridade e garantir a aprendizagem da leitura e escrita, de acordo com a Lei Nº 10.631, de 28 de março de 2017.

Como coordenadora pedagógica, participei das ações do Paes, pois o município de Presidente Kennedy-ES aderiu ao pacto em 2017 e fez, em 2018, uso do material estruturante para as turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Porém, no início de 2019, após duas mudanças no governo municipal e na gestão da pasta da educação (a Secretaria Municipal de Educação passou por três gestoras diferentes no mesmo ano), o programa não foi repactuado.

O município seguiu estudando a Base Nacional Comum Curricular em 2018 e, participou, em 2019, mediante audiências públicas, da elaboração do currículo do Espírito Santo, documento em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, que orienta o ensino na rede municipal de Presidente Kennedy-ES. Em 2020, ano da implementação do currículo capixaba na rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES adotou o livro integrado do Sistema Aprende Brasil da Editora Positivo, material utilizado para a educação infantil e o ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano).

Em razão do momento difícil em que o mundo está vivendo devido à pandemia da covid-19, o trabalho tem sido realizado de forma remota, e a alfabetização das crianças vem acontecendo por meio de videoaulas trabalhadas nos grupos de WhatsApp. Os alunos da rede municipal de ensino recebem as atividades pedagógicas não presenciais (APNP), para serem realizadas em domicílio, já que nem todos tem acesso à internet e ao meio digital.

Essas atividades têm por objetivo contribuir para o processo educativo dos estudantes que estão enfrentando o período de isolamento social e escolar. Os alunos do ciclo de alfabetização recebem instruções via aplicativo WhatsApp, em que o professor diariamente realiza postagens e explicações por meio de áudios, vídeos e comandos por escrito.

O setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação orienta uma organização de trabalho com base na leitura, escrita, resolução de problemas, pesquisas e produções orais e visuais. Essa organização tem o propósito de contribuir para minimizar os impactos causados pela pandemia.

Embora haja um esforço coletivo de técnicos, pais e alunos para que o ensino-aprendizado aconteça de maneira eficaz e contínua, notamos que o papel do professor continua sendo essencial e indispensável para a mediação do processo educativo, principalmente em se tratando da alfabetização e suas especificidades. Por mais que a família esteja presente à execução das tarefas, faltam-lhe conhecimentos técnico-pedagógicos que orientem a consolidação do sistema de escrita alfabética. O aluno tem acesso ao material didático, mas, sem a mediação do professor, o desafio torna-se maior e por vezes inalcançável, principalmente para aqueles que não possuem acesso à tecnologia digital.

Os resultados observados pela equipe pedagógica são embasados nas devolutivas dadas pelos alunos nos grupos de WhatsApp, nos relatórios de avaliação do material didático anual, que foi dividido em quatro volumes, nos registros semanais do professor e dos pedagogos e em depoimentos de pais que procuram a Secretaria de Educação para expor suas opiniões ou dúvidas.

Diante de tais observações, é preocupante a realidade de alguns estudantes, visto que o processo de alfabetização a distância depende de inúmeros fatores, destacando-se a autonomia de estudos e o fator econômico e social, como os que mais influenciam nesse momento. Enquanto alguns avançam por possuírem acesso ilimitado às redes de internet e familiares com maior nível de escolaridade, outros deparam com uma realidade diferente, onde a alfabetização é prejudicada e até comprometida pela falta desses recursos.

Com isso, entendemos que são grandes os desafios da educação para além do muro da escola, os quais são superados com formações continuadas realizadas pelos profissionais da educação e entusiasmo, ao prepararem as aulas, incentivo e engajamento dos alunos com o processo de ensino. Assim fluirá o caminho entre professor, aluno e família, o que vai garantir que a aprendizagem esteja interligada com as realidades do cotidiano de cada um.

3.2.3 Lei 11.274/06 e Base Nacional Comum Curricular

Para compreender a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é preciso retomar a Lei nº 11.274/06, que instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2006), a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, e a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que dispôs sobre atualizações no Pnaic, como a inclusão da formação de professores da educação infantil.

Nos termos da Lei nº 11.274/06:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º (VETADO)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (NR)

Art. 4º O § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 87

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

§ 3º

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado) (NR)

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

Embora a lei supracitada defina o ciclo de alfabetização em três anos, a Base Nacional Comum Curricular, documento orientador da educação básica, indica o período de dois anos para que o aluno consolide sua alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. A BNCC reconhece que a apropriação do sistema alfabético de escrita tem especificidades e a considera como foco principal da ação pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, propõe o trabalho integrado de práticas sociais de leitura e escrita e o ensino da notação alfabética.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) adota a concepção do texto como unidade de partida para a alfabetização, com a centralidade na definição dos conteúdos, em cujo trabalho de alfabetização as crianças devem aprender os usos e as formas da linguagem usadas para escrever e simultaneamente compreender a natureza alfabética do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Desse modo, é preciso encontrar pontos de intersecção entre o trabalho com a construção de sentidos, essencial nas práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, e as metodologias que focalizam a construção do sistema de escrita alfabética.

A BNCC (2018) manteve, em seus pressupostos, a perspectiva enunciativo-discursiva para a qual a linguagem é “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica [...]”, valorizando a escrita com sentido.

O documento reconhece que dominar o sistema de escrita do português não é uma tarefa tão simples, pois há relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala e as letras da escrita, o significado das palavras, contribuindo para a consciência fonológica em seus diferentes níveis, mediante habilidades descritas que devem embasar os currículos de alfabetização.

Os programas não foram exitosos no alcance da meta de alfabetizar todos os alunos até os 8 anos de idade, tampouco aos 7 anos, possivelmente por existir a descontinuidade política e por não considerar principalmente o cotidiano do aluno. A cada gestão, mudam-se ações e programas. Embora alguns programas sejam fundamentados em teorias e pesquisas e tenham contribuído sobremaneira para mudanças, a prática da alfabetização ainda é um grande desafio para muitas crianças, especificamente as da camada popular.

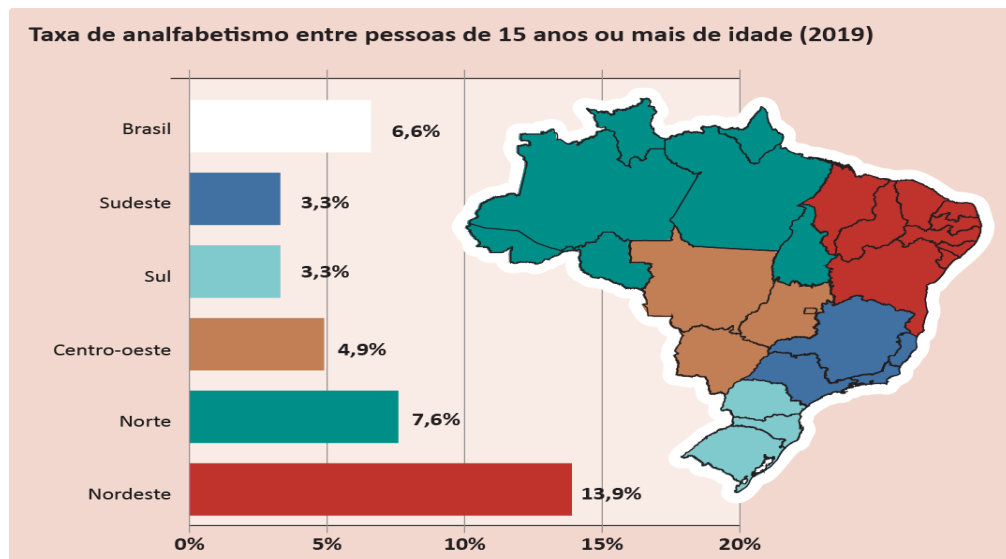
Com base nessa premissa, faz-se necessário o constante repensar a prática, as metodologias e estratégias da alfabetização, para ofertar um ensino de qualidade e ajudar os alunos que não conseguiram se alfabetizar nos dois primeiros anos do ensino fundamental e superar suas deficiências e evitar chegar ao 3º ano do ensino fundamental sem estar de fato alfabetizados.

Segundo dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), “[...] os Analfabetos Funcionais, em 2018, são cerca de 3 em cada 10 brasileiros. Muitos brasileiros entre 15 e 64 anos têm dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana” (AÇÃO EDUCATIVA,

2018, p. 8). Isso sinaliza o fracasso da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2019), o índice de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimado em 6,6% (11 milhões de analfabetos).

Figura 2 – Índice de analfabetismo no Brasil, em 2019



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua, 2012-2019.

O Brasil instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) por meio do Decreto nº 9.765/2019 e ingressou no rol de países que buscam fundamentar em evidências científicas suas políticas públicas para a alfabetização. A PNA tem como um dos seus princípios a ênfase no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.

Em reportagem ao portal do MEC, em 16 de abril de 2019, o secretário de Alfabetização, Carlos Nadalim, afirmou:

Além disso, entre suas diretrizes, a PNA ressalta a participação das famílias no processo de alfabetização, a importância do desenvolvimento da linguagem oral e de habilidades fundamentais para a alfabetização na educação infantil, o estímulo aos hábitos de leitura e escrita e o suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação (NADALIM, 2019, [s.p]).

Para o secretário, a PNA oferece fundamentos sólidos para a elaboração de programas e ações eficazes voltados à alfabetização.

O decreto prevê a implementação de programas e ações para promover a alfabetização com base em evidências das ciências cognitivas, mediante adesão voluntária dos entes federativos. A finalidade é melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional.

No entanto, a situação vivida atualmente, com a suspensão das aulas desde março/2020, por causa da covid-19, torna a alfabetização das crianças em fase inicial da escrita mais desafiadora. Como medida para evitar a disseminação do vírus, o país adotou medidas como distanciamento social e quarentena. Isso tem impactado a vida da população e, em especial, a dos alunos que estão realizando estudos de forma remota. Os alunos estão praticamente se submetendo à educação a distância, pois o contato com o professor é virtual e a interação com o material didático ocorre sem a presença física do professor. A questão complica-se porque nem todos têm acesso à internet, o que evidencia as desigualdades sociais.

No município de Presidente Kennedy-ES, professores foram estimulados a criar grupos de WhatsApp para ensinar e direcionar as atividades didáticas. A Secretaria Municipal de Educação criou uma plataforma virtual e disponibilizou códigos por etapa e turma para que pais, alunos e professores utilizassem o espaço e realizassem leituras, fizessem atividades, participassem de jogos, pesquisassem e estudassem. Para os alunos sem acessibilidade à internet, a secretaria realizou a entrega de atividades remotas por meio de apostilas elaboradas pelos professores e equipe pedagógica.

O resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, divulgado em 15 de setembro de 2020, aponta a necessidade de criar outras políticas educacionais e/ou ações, no intuito de efetivar a democratização do ensino de qualidade para todos.

No quadro 2, demonstram-se os resultados e metas do Ideb de 2005 a 2019 e projeções para o Brasil, anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 2 – Resultados e metas do Ideb

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7
Dependência administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: Saeb e Censo Escolar (2020).

Nota: Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb, que atingiu a meta. Parte inferior do formulário.

De acordo com o Jornal Dia a Dia ES (2020), o Brasil avançou no Ideb em todas etapas de ensino, mas, apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, cumpriu a meta de qualidade nacional estabelecida para 2019. Os resultados foram divulgados, em 15 de setembro de 2020, pelo Inep. O índice registrado nos anos iniciais no país passou de 5,8 em 2017 para 5,9 em 2019, superando a meta nacional de 5,7 e considerando as escolas tanto públicas quanto particulares.

O Ideb é calculado com base em dados de aprovação nas escolas e de desempenho dos estudantes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O Saeb avalia os conhecimentos dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O índice final varia de 0 a 10.

O índice tem metas diferentes para cada ano de divulgação e também metas específicas nacionais, por unidade da federação, por rede de ensino e por escola. A intenção é que cada instância melhore os índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em termos numéricos, segundo o Inep, isso significa progredir da média nacional de 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Essa é a penúltima divulgação do Ideb antes do fim das metas previstas. A próxima será em 2022, referente a 2021.

Apesar de ter cumprido a meta de 2019 e chegado a atingir a meta nacional em 2021, os dados dos anos iniciais do ensino fundamental mostram que o país ainda

tem uma série de diferenças educacionais quando analisados os dados regionais, estaduais e municipais, conforme se demonstra no quadro a seguir.

Quadro 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos municípios do Espírito Santo

	Sigla da UF	Nome do município	Rede	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015	IDEB 2017	IDEB 2019	META 2019
1	ES	Mantenópolis	Municipal	3,8	3,8	4,4	4,8	5,7	6,2	6,9	7,6	5,7
2	ES	Aracruz	Municipal	4,7	4,7	5,6	5,8	5,9	6,0	6,4	6,9	6,4
3	ES	João Neiva	Municipal	4,3	4,8	5,7	5,6	5,8	5,8	6,2	6,9	6,1
4	ES	Marilândia	Municipal	4,7	5,1	5,8	6,0	6,2	6,3	6,5	6,9	6,5
5	ES	São Gabriel da Palha	Municipal	3,8	4,5	4,9	5,5	5,9	5,7	6,3	6,9	5,7
6	ES	Ecoporanga	Municipal	3,7	4,3	4,8	4,9	6,0	6,2	6,0	6,8	5,7
7	ES	Itaguaçu	Municipal	5,1	5,1	6,1	5,7	6,5	6,5	6,4	6,8	6,7
8	ES	Laranja da Terra	Municipal	-	4,2	4,7	5,6	6,1	-	5,7	6,8	5,8
9	ES	Água Branca	Municipal	4,0	4,7	4,8	5,1	5,6	6,5	6,8	6,7	5,9
10	ES	Barra de São Francisco	Municipal	3,7	4,0	4,3	4,8	5,4	5,6	5,9	6,7	5,7
11	ES	Domingos Martins	Municipal	4,5	5,3	6,5	-	6,3	6,6	6,2	6,7	6,3
12	ES	Itarana	Municipal	4,9	5,0	6,4	5,9	5,6	5,9	6,3	6,6	6,6
13	ES	Jerônimo Monteiro	Municipal	4,2	4,2	5,5	4,5	5,0	5,2	5,6	6,6	6,1
14	ES	Vila Pavão	Municipal	4,2	6,0	4,9	5,9	6,2	5,8	6,8	6,6	6,1
15	ES	Alfredo Chaves	Municipal	4,7	5,2	5,8	7,0	6,1	6,1	6,2	6,5	6,4
16	ES	Conceição do Castelo	Municipal	3,7	4,2	4,6	5,5	5,9	5,9	5,8	6,5	5,7
17	ES	Ibiraçu	Municipal	3,9	4,2	5,2	5,8	5,8	5,7	6,1	6,5	5,8
18	ES	Iconha	Municipal	4,5	4,6	4,9	6,1	6,0	6,3	6,6	6,5	6,3
19	ES	Venda Nova do Imigrante	Municipal	3,9	4,7	4,6	5,4	5,0	5,4	5,8	6,5	5,8
20	ES	Brejetuba	Municipal	-	4,7	5,8	5,3	5,3	5,7	6,2	6,4	6,2
21	ES	Santa Teresa	Municipal	4,4	5,0	5,0	5,5	5,8	6,3	6,1	6,4	6,2
22	ES	Afonso Cláudio	Municipal	4,2	4,3	5,3	5,6	5,0	5,9	6,4	6,3	6,1
23	ES	Água Doce do Norte	Municipal	3,5	3,8	4,8	4,5	4,8	6,2	6,1	6,3	5,5
24	ES	Anchieta	Municipal	4,2	4,1	5,1	5,2	5,2	5,5	6,0	6,3	6,1
25	ES	Castelo	Municipal	4,8	4,8	5,3	5,7	5,9	6,1	6,4	6,3	6,5
26	ES	Marechal Floriano	Municipal	4,5	4,8	5,1	5,4	5,9	6,3	6,7	6,3	6,3
27	ES	Mucurici	Municipal	2,9	4,7	5,0	5,0	5,0	5,4	6,2	6,3	4,9
28	ES	Nova Venécia	Municipal	4,1	4,9	5,0	5,6	5,7	6,0	6,1	6,3	6,0
29	ES	São Roque do Canaã	Municipal	-	5,3	6,0	5,4	4,8	6,2	5,5	6,3	6,7
30	ES	Alto Rio Novo	Municipal	3,7	4,4	5,0	5,6	6,1	5,6	6,3	6,2	5,7
31	ES	Conceição da Barra	Municipal	3,4	4,3	4,4	5,5	5,2	5,5	6,1	6,2	5,3
32	ES	Dores do Rio Preto	Municipal	3,6	4,1	4,1	4,2	4,2	4,9	5,4	6,2	5,5
33	ES	Pinheiros	Municipal	3,8	4,3	5,0	5,3	5,5	5,7	6,0	6,2	5,7
34	ES	Boa Esperança	Municipal	3,1	4,2	4,6	5,1	5,6	5,6	5,8	6,1	5,1
35	ES	Colatina	Municipal	4,4	4,7	5,3	5,7	5,7	5,8	6,0	6,1	6,2
36	ES	Guaçuí	Municipal	3,2	3,8	4,6	4,6	4,1	4,9	5,2	6,1	5,2
37	ES	Vargem Alta	Municipal	4,1	5,0	5,4	5,7	5,8	6,4	6,0	6,1	6,0
38	ES	Vila Valério	Municipal	-	-	5,0	5,0	5,7	5,9	6,7	6,1	6,3
39	ES	Governador Lindenberg	Municipal	-	4,4	4,9	-	-	5,4	6,1	6,0	6,0
40	ES	Guarapari	Municipal	3,7	4,1	4,5	4,7	4,9	5,4	5,8	6,0	5,7

41	ES	Muniz Freire	Municipal	3,8	4,3	4,9	5,3	5,3	5,6	5,8	6,0	5,8
42	ES	Rio Novo do Sul	Municipal	4,2	4,7	5,5	5,1	5,7	5,6	6,1	6,0	6,1
43	ES	Viana	Municipal	3,6	4,3	4,0	5,0	5,0	5,2	5,3	6,0	5,6
44	ES	Baixo Guandu	Municipal	3,8	4,2	5,0	5,0	5,2	5,4	5,7	5,9	5,7
45	ES	Muqui	Municipal	3,1	4,3	4,9	5,0	5,7	5,9	5,9	5,9	5,1
46	ES	São José do Calçado	Municipal	4,0	3,9	4,5	4,9	4,8	5,3	5,4	5,9	5,9
47	ES	Cachoeiro de Itapemirim	Municipal	4,1	4,7	4,5	5,4	5,2	5,3	5,7	5,8	6,0
48	ES	Fundão	Municipal	4,4	4,7	4,5	5,0	4,8	5,4	5,4	5,8	6,2
49	ES	Jaguaré	Municipal	3,9	4,4	4,8	4,7	5,0	5,5	5,7	5,8	5
50	ES	Marataízes	Municipal	3,7	4,3	4,6	4,7	4,9	5,1	5,7	5,8	5,7
51	ES	Rio Bananal	Municipal	4,4	4,7	5,5	5,4	5,5	5,5	5,9	5,8	6,2
52	ES	Santa Maria de Jetibá	Municipal	3,2	4,3	4,0	5,5	6,0	5,6	5,9	5,8	5,2
53	ES	Sooretama	Municipal	3,9	4,3	4,8	4,7	4,6	4,8	5,8	5,8	5,8
54	ES	Vila Velha	Municipal	4,3	4,5	5,0	4,9	5,2	5,3	5,5	5,8	6,2
55	ES	Ibitirama	Municipal	3,4	3,5	4,0	3,8	4,3	3,8	5,1	5,7	5,4
56	ES	Iúna	Municipal	3,4	4,3	5,2	4,6	4,6	5,4	5,2	5,7	5,4
57	ES	Linhares	Municipal	4,0	4,3	4,9	5,2	5,2	5,4	5,5	5,7	5,9
58	ES	Pancas	Municipal	4,0	4,3	5,1	5,2	5,7	5,9	5,7	5,7	5,9
59	ES	Pedro Canário	Municipal	3,5	3,6	4,3	5,1	5,0	5,5	5,8	5,7	5,4
60	ES	Ponto Belo	Municipal	3,3	4,3	4,6	4,6	5,2	5,0	5,8	5,7	5,3
61	ES	Alegre	Municipal	-	3,5	4,8	4,5	4,1	4,8	4,9	5,6	5,2
62	ES	Cariacica	Municipal	3,8	4,2	4,4	4,6	4,9	5,2	5,3	5,6	5,8
63	ES	Itapemirim	Municipal	3,6	3,8	4,2	4,7	4,7	5,1	5,6	5,6	5,6
64	ES	Montanha	Municipal	3,6	5,0	4,9	5,9	5,4	5,2	5,5	5,6	5,6
65	ES	Piúma	Municipal	4,1	4,5	4,6	5,3	5,4	5,0	5,4	5,6	6,0
66	ES	Serra	Municipal	3,8	4,3	4,6	4,8	4,5	5,3	5,6	5,6	5,7
67	ES	Vitória	Municipal	4,1	4,2	4,8	5,0	5,0	5,6	5,6	5,6	6,0
68	ES	Ibatiba	Municipal	3,9	4,3	4,5	4,6	4,7	4,8	5,4	5,5	5,8
69	ES	São Mateus	Municipal	3,9	4,2	4,5	5,1	5,4	5,6	5,5	5,5	5,8
70	ES	Bom Jesus do Norte	Municipal	3,8	4,3	4,9	4,8	4,3	4,5	5,5	5,4	5,8
71	ES	Atilio Vivacqua	Municipal	3,9	3,8	4,4	4,2	5,7	5,2	5,6	5,2	5,8
72	ES	São Domingos do Norte	Municipal	-	-	-	-	6,0	6,2	6,0	5,1	6,6
73	ES	Apiacá	Municipal	3,1	3,6	4,9	4,7	4,6	4,6	4,9	4,9	5,1
74	ES	Presidente Kennedy	Municipal	-	-	-	4,6	5,6	6,4	5,9	4,8	5,7
75	ES	Irupi	Municipal	3,6	3,9	4,5	4,1	4,7	5,6	5,9	-	5,6
76	ES	Mimoso do Sul	Municipal	3,0	3,3	3,7	4,2	4,2	-	-	-	5
				DEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	DEB 2011	DEB 2013	DEB 2015	DEB 2017	IDEB 2019	META 2019

Fonte: Brasil, 2020.

Embora o Ideb da rede pública tenha apresentado avanços nos anos iniciais do ensino fundamental de 5,5 em 2017 para 5,7 em 2019, extrapolando a meta de 5,5 para 2019, o município de Presidente Kennedy-ES não atingiu a meta que era 5,7 para 2019, mas alcançou um índice de 4,8. Em 2017, o município chegou a atingir o índice de 5,9, porém, em 2019, caiu para 4,8, colocando o município abaixo da meta esperada.

3.3 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de alfabetização, antes concentrado em torno de metodologias para o ensino da leitura e escrita, tem ocupado papel central para a escolarização das crianças. As contribuições de diferentes áreas (pedagógicas, linguísticas, psicolinguísticas e psicológicas) permitiram redirecionar o olhar para o processo de aprendizagem, o que possibilitou o conhecimento do modo pelo qual a criança aprende a utilizar e interpretar a língua escrita, colocando a apropriação desse conhecimento por um prisma completo (GONÇALVES, 2016).

É preciso compreender os reflexos das concepções e práticas de alfabetização para a aquisição da linguagem escrita em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Entendemos a importância que a aquisição do sistema alfabético de escrita representa para elas e é inegável a relevância do SEA e suas implicações para a escolarização das crianças (GONÇALVES, 2016).

Na prática da alfabetização, é visível a configuração de diversas concepções, principalmente as tradicionais, que se apresentaram de maneira marcante no decorrer da história, e, até os dias atuais, é possível perceber sua presença no ambiente alfabetizador.

O processo de ensino, nessa perspectiva, ocorre por meio de métodos que são executados com base em sequências rígidas para a aprendizagem, motivo pelo qual recebeu inúmeras críticas. Todavia, conforme afirma Soares (2004), sem orientações metodológicas para alfabetizar, é possível contribuir para a ampliação do fracasso escolar e o insucesso das crianças no acesso à cultura escrita. Dessa maneira, as metodologias devem compreender o ensino do sistema escrita e contemplar as práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004).

Emília Ferreiro trouxe à tona aspectos relevantes para o debate em torno do processo de aprendizagem da escrita e deslocou a exclusividade dada aos métodos de ensino. O resultado de suas investigações acerca da psicogênese da língua escrita (1985), em colaboração com Ana Teberosky, ressaltou a importância dos aspectos construtivos da aprendizagem e demonstrou que, na busca para compreender o sistema alfabético e dele apropriar-se, a criança formula importantes questionamentos a respeito da língua. Conforme ressalta Mortatti (2000), os resultados provenientes

dessas investigações possibilitaram uma revolução conceitual no tocante às concepções tradicionais de ensino, permitindo questionar o que antes era considerado básico para uma prática eficiente.

Desse modo, ao buscar compreender a natureza do desenvolvimento da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) descobriram a existência de um percurso evolutivo realizado pelas crianças, para se apropriarem do sistema de escrita. Verificamos que o que a criança antes produzia em termos de erros na grafia são, do ponto de vista construtivo, tentativas de compreender o sistema alfabético, isto é, “[...] a escrita produzida é fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem (a escrita), formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto” (AZENHA, 2006, p. 45).

Nesse percurso cognitivo, podem-se distinguir três períodos pelos quais é possível perceber o desenvolvimento infantil e as estratégias utilizadas por elas para a apropriação da escrita: “1. Distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico; 2. A construção de formas de diferenciação (eixos qualitativo e quantitativo); 3. E a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)” (FERREIRO, 2001, p. 19).

No primeiro período, marcado pela diferença entre o modo de representação icônico e não icônico, estão presentes duas distinções básicas: desenho e escrita. Ao intercalar ambos os elementos, a criança demonstra certa incerteza quanto à definição da escrita, “[...] registro do significado ou registro de palavras?” (AZENHA, 2006, p. 75). Esse recurso está presente também como forma de atribuir significado e justificar a escrita produzida. Nesse momento, a criança já reconheceu a diferença básica entre o desenho e a escrita. A partir desse período, é possível perceber um esforço intelectual das crianças para criar distinções no interior das palavras, construindo, assim, bases importantes para a inserção no segundo estágio. Essas construções podem ser em níveis intrafigural e interfigural e correspondem às propriedades que uma produção escrita deve possuir para poder ser interpretável.

Nessa fase, a preocupação da criança reside no estabelecimento de certa quantidade de caracteres e na importância de traçar diferenças internas nas palavras (FERREIRO, 2001, p. 20). Conforme seu repertório de letras, elas exploram variadas combinações para atribuir significado à escrita.

Essas características sinalizam o nível pré-silábico e, nesse momento, ainda não houve a compreensão da relação existente entre a fala e a escrita. O período de fonetização da escrita inicia-se quando as crianças percebem a relação letras e sons. Estabelece-se, assim, a entrada no período silábico. O elemento crucial nesse nível é a atribuição de um valor silábico a cada registro escrito, seja um número, seja uma letra. Progressivamente a criança vai compreendendo a relação entre as letras e os sons e, a partir daí, introduz o período silábico-alfabético. “É um momento de transição, em que a criança [...] ensaia em alguns seguimentos a análise da escrita como fonemas” (AZENHA, 2006, p. 91). Ao buscar aproximação com o princípio convencional, ingressa no nível alfabético. Neste momento, a criança já compreende o modo de construção do sistema de escrita e é capaz de realizar a análise de cada fonema das palavras produzidas.

Essas contribuições permitiram o conhecimento de como as crianças desenvolvem seu aprendizado, evidenciando suas estratégias e demonstrando que esses processos compõem elementos maiores do que o proposto pelas teorias associacionista e empirista.

Desse modo, a criança assume seu papel de sujeito ativo e construtor do seu conhecimento, na forma de conceber as aprendizagens da leitura e escrita.

Na obra “O processo de alfabetização – novas contribuições: para além do ensino da leitura e da escrita”, Gontijo (2002) procura construir uma concepção de alfabetização que supere as concepções que naturalizam o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças. Para a autora, é desafiador pesquisar a alfabetização no atual contexto brasileiro e desafio maior romper com as concepções de alfabetização que se tornaram ao longo da história hegemônicas e, com isso, fecundaram tanto a prática quanto o discurso educacional em torno dela.

Ao abordar os diferentes olhares sobre o processo de desenvolvimento da escrita na criança, Gontijo (2002) fala sobre os estudos acerca da aprendizagem da leitura e da escrita de autores, como Ferreiro e Teberosky (1999), que se apoiaram numa perspectiva construtivista, e de Vygotsky, Leontiev e Luria, que adotaram uma perspectiva histórico-cultural, em cujo estudo se fundamenta. Diferentemente de Ferreiro e Teberosky (1999), Gontijo e Schwartz (2009) analisa o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, contrapondo-se à visão de que a

ocorrência de estágios e níveis de evolução da escrita na criança explica por si só a alfabetização, independentemente do contexto sócio-histórico-cultural.

Ainda segundo a autora, a apropriação da escrita, na escola, não pode ser definida por meio de estágios que se desenvolvem numa linha reta e gradual, independentemente das condições sócio-históricas concretas em que se desenvolve a apropriação da leitura e da escrita, pois essas são as bases para a formação dos processos cognitivos.

Gontijo (2002) considera que a linguagem escrita é tanto um sistema de sinais gráficos que servem para registrar os sons da fala humana quanto um conhecimento construído ao longo do tempo, que serve de apoio a funções intelectuais, além de ser mediadora entre homens e indivíduos e as esferas mais amplas do gênero humano. Para a autora, a criança inicia um processo formativo em si quando se apropria da linguagem, dos instrumentos e dos costumes, inserindo-se, assim, no gênero humano. Ao entrar na escola, a criança inicia os processos de apropriação de objetivações genéricas para si, isto é, o processo de apropriação da escrita e leitura.

Para Gontijo (2002), o contato com a escrita por si só não garante a apropriação desse conhecimento, pois é necessário que esteja em comunicação com outras pessoas. Essa é uma condição essencial para que as crianças se apropriem da atividade humana cristalizada na linguagem escrita. Para a autora, a escola reforça a dissociação da alfabetização ao significado social e sentido que ela atribui aos sujeitos, reproduzindo o caráter ideológico dominante. Gontijo (2002) compreende que não há um ordenamento genético para a relação letras e imagem.

Ao analisar os textos produzidos pelas crianças, Gontijo (2002) questiona se a apropriação das relações sons e letras é o suficiente para que ela (criança) compreenda a sua significação social. Segundo a autora, fica evidente que não, porque não se reduz à aquisição da habilidade em analisar as unidades menores das palavras e grafar símbolos gráficos adequados a cada segmento sonoro.

Para Gontijo (2002), como o desenvolvimento da linguagem escrita não é um processo puramente mecânico, não se pode reduzi-lo a simples aquisição de habilidades. Afirmo que ensinar a ler e a escrever é um processo de reconstrução pelo professor, com as crianças, das operações cognitivas que estão na base desse conhecimento. Ela enfatiza que o ensino dessas operações precisa estar integrado à significação social da escrita e a educação escolar deve ser um processo que abarque

concomitantemente apropriação de operações intelectuais humanas e ações motoras que estão na base dos conhecimentos integrados a sua significação (GONTIJO, 2002).

A alfabetização precisa ser um processo que não se restrinja à aquisição de habilidades mecânicas, mas que supere a reprodução de formas concretas de atividades práticas, pois deve contribuir para que se operem mudanças nas formas e se ampliem as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano.

O processo de alfabetização escolar recebeu um tratamento muito diferente de Ana Luíza Bustamante Smolka (2001) em sua obra “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, na qual analisa alguns pontos relativos à tarefa pedagógica da alfabetização nas escolas, o que tem favorecido um grande número de crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever, ficando marginalizadas em uma sociedade alfabetizada, cada vez mais globalizada e dominada pela indústria cultural.

O trabalho desta autora é resultado de quase duas décadas de pesquisa desenvolvida, no intuito de investigar quais processos e estratégias são utilizados por crianças na interpretação da linguagem escrita e como tem sido o trabalho com esse tipo de linguagem antes do início do ensino fundamental. O objeto da pesquisa foi inicialmente um grupo de 12 crianças de diferentes contextos e classes sociais, e posteriormente Smolka (2001) expandiu sua pesquisa pelo Centro de Assistência Pré-escolar, para trabalhar com as crianças e mães desse centro.

Segundo Smolka (2001), o processo de alfabetização nos moldes tradicionais, em que a construção e aquisição da leitura e da escrita pelo alfabetizador são feitas por métodos convencionais, como silabação e palavras, é algo extremamente preocupante e urgente a ser repensado e analisado.

Até o momento, a questão da alfabetização tem-se mostrado evidente como instrumento e veículo de uma política educacional que extrapola o âmbito puramente escolar e acadêmico. A ideologia da “democratização do ensino” tanto obscurece o acesso à alfabetização na escola quanto inviabiliza a produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível.

“Nesse processo de produção do ensino em massa [...], as práticas pedagógicas não só discriminam e excluem como emudecem e calam” (SMOLKA, 2001).

Nesse contexto, consideram-se como responsáveis pela situação insustentável instaurada na alfabetização escolar pais/mães, crianças e professores. Num contexto em que apenas o poder público parece estar isento de qualquer responsabilidade, é necessário criar um “manual” que “ajude” a prática pedagógica do professor, “facilitando” o processo de ensino-aprendizagem.

O livro é apresentado ao aluno como a solução para os problemas de alfabetização, pois é um recurso que “facilita” a ação do professor e torna-se uma “fonte de conhecimento” para os alunos.

No entanto, um “detalhe” essencial foi esquecido: dar sentido ao conteúdo do livro didático, que é apresentado ao aluno como algo distante, sem sentido e totalmente alheio à sua realidade. Assim, as crianças não se identificam com o livro didático que, segundo Smolka, “[...] se tornou um método, adquiriu um caráter científico e se tornou indiscutível. Mas, se a criança não se adaptou ao livro didático e à situação imposta pela escola, é porque provavelmente é ‘portadora de alguma patologia’” (SMOLKA, 2001, p. 17).

Nessa perspectiva, diversos autores têm estudado e investigado os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares. Porém, no Brasil, segundo Smolka (2001), apenas a obra de Emília Ferreiro, apoiada em teorias psicolinguísticas, adquiriu grande relevância no âmbito educacional da alfabetização escolar.

Ferreiro (2001) distancia-se de Smolka (2001): esta considera o ambiente sociocultural em que a criança vive uma rica fonte de conhecimentos que podem auxiliá-la no desenvolvimento da linguagem escrita, enquanto aquela se volta para o biossocial. De fato, em suas investigações sobre a linguagem escrita, ficou evidente que as condições de vida das crianças influenciam sobremaneira seu processo de elaboração e construção de conhecimento de mundo e, portanto, as situações de privilégio se originam da interação social, ou seja, de situações sociais. Assim, estar no nível do pensamento operativo concreto parece não ser mais um pré-requisito para a alfabetização, uma vez que, na perspectiva da elaboração social, os aspectos

socioculturais são de grande relevância no processo de aquisição da linguagem escrita, suprimindo os demais.

Os conflitos surgem, portanto, à medida que os estereótipos escolares massificam e generalizam o ato de “ensinar” os conteúdos, ignorando ou negligenciando os saberes e todas as experiências que as crianças já vivenciam ao ingressarem na escola, impondo um livro didático que não tem nada a ver com eles.

Para situar a alfabetização no âmbito técnico, prático, sobretudo teórico e político, Smolka (2001) defende a necessidade de analisar o contexto e pensá-la em termos de interação e interlocução. Para tanto, considera a teoria da enunciação e análise do discurso na questão pedagógica da alfabetização. Embasada em suas investigações, sentiu a necessidade de analisar a questão do letramento segundo os parâmetros de sustentação da teoria da enunciação e da análise do discurso, pois, segundo a autora, letramento implica ler e escrever na perspectiva da discursividade, pois esse processo ocorre em uma sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação (SMOLKA, 2001).

Nessa análise, é necessário dicotomizar a tarefa de ensino e a relação de ensino: esta consiste nas interações pessoais e aquela é baseada na relação de ensino, mas caracterizada pela linearidade e unilateralismo, em que o professor detém e transmite conhecimentos mediante a predominância de seu discurso.

Smolka (2001) explica algumas situações que vivenciou em contextos escolares, ao analisar as relações de ensino e ao pesquisar o processo de alfabetização infantil, em que os professores atuam de forma extremamente tradicional, assumindo o papel de “ensinar” a língua escrita aos alunos, que são “desprovidos” de qualquer conhecimento que pudesse ser incorporado ao conhecimento ministrado pela escola.

Desse modo, o ensino da escrita é alienado de seu sentido e aplicação prática, tendo sido reduzido a uma técnica simples, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica que funciona em um sistema de reprodução cultural e produção em massa (SMOLKA, 2001).

As crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever são, no entanto, fruto dessa arbitrariedade que tem sido o processo de alfabetização escolar, em que são excluídas dos próprios saberes, pela necessidade de aprenderem os saberes da escola, como se ambos são negados uns aos outros necessariamente.

Portanto, é urgente analisar e questionar o papel atual do educador no sistema escolar de ensino e buscar alternativas inovadoras para o processo de alfabetização, a fim de envolver o alfabetizador no processo de construção e elaboração do próprio conhecimento sobre a escrita, tornando-a plena de sentido e para os sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, Smolka (2001) sente a necessidade de desenvolver uma proposta de processo de alfabetização no qual a escrita, mais do que um instrumento técnico e uma atividade mecânica, seja um momento de interação e diálogo entre todos os envolvidos no processo, valorizando as particularidades, as aquisições e conhecimento de cada letrado(a) na construção de sua linguagem escrita, pois, no movimento das interações sociais e nos momentos de interlocuções, a linguagem é criada, transformada e construída como conhecimento humano.

Desse modo, a própria dinâmica da sala de aula precisa ser repensada, a fim de romper com a linearidade e unilateralismo instituídos e estabelecer uma nova forma de comunicação pedagógica caracterizada por outras formas de relações de ensino, mais dinâmicas e interativas.

Portanto, embora Smolka (2001) apresente a possibilidade de o processo de alfabetização se desenvolver principalmente sob três aspectos – didático-pedagógico, cognitivo-construtivista (com base em Piaget) e psicologia dialética (de Vygotsky) –, reconhece apenas este último como capaz de promover a alfabetização como processo discursivo, de interação e diálogo.

Isso se deve ao fato de que, do ponto de vista didático-pedagógico, a leitura e a escrita escolar não têm relação com as vivências, conhecimentos e linguagem das crianças, apresentando-se como estáticas e estéreis e mantendo o *statu quo*, reduzidas a um caráter individualista e solitário. O processo de alfabetização como concepção de aprender a escrever por meio de atividades que privilegiam a repetição e memorização, produzindo seres passivos na própria aprendizagem.

Na perspectiva do construtivismo, a situação descrita é negada por ignorar o ponto de vista da criança que aprende, pois ela passa a ser o sujeito ativo e construtor do conhecimento. A linguagem é um produto da inteligência, construída, assim como do conhecimento individualmente, considerando a escrita como um objeto a ser conhecido e o erro como algo relevante e construtivo em uma progressão de etapas, as quais levarão à aquiescência à escrita. Portanto, o processo de aprendizagem não

é conduzido pelo professor, mas pela criança, que é o ponto de vista defendido por Ferreiro e Teberosky (1999) com base nos fundamentos piagetianos, pois compreendem a relação da criança com a escrita, independentemente das condições de interação social e das situações de ensino.

O ponto de vista da psicologia dialética, embora de certa forma contemple o ponto de vista construtivista, vai muito além, ao considerar a atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como uma atividade cognitiva, no sentido da estruturação de Piaget, senão como uma atividade discursiva, interativa, estabelecendo e constituindo conhecimento na e/ou pela escrita (SMOLKA, 2001).

De acordo com Smolka (2001), tanto para Vygotsky (1978) quanto para Luria (1980), a distância entre as dimensões sonora e gráfica implica dificuldades na compreensão dos mecanismos da escrita nas crianças e é denominada defasagem, que incorre em problemas na apreensão do caráter simbólico, e não no conflito cognitivo, conforme sugerem Ferreira e Palácio (2002).

Todavia, independentemente da denominação, ambas as posições teóricas precisam de um espaço de elaboração que intermedeie o ensino-aprendizagem da escrita como forma de linguagem. É esse processo de elaboração que será diferenciado de acordo com a posição teórica aceita. Piaget (1978) e Ferreiro e Teberosky (1979) enfatizam a construção individual do conhecimento do ponto de vista da criança que aprende. Já Vygotsky (1978) percebe o papel regulador do adulto como essencial na relação com a criança, para que a internalização dos papéis sociais adquira um caráter intersubjetivo na construção e representação social e política. Daí a afirmação de Smolka (2001) de que apenas a alfabetização do ponto de vista da psicologia vygotskyana pode realmente lidar com a questão da aquisição da linguagem oral e escrita como um processo de interação social. Vygotsky (1967 apud SMOLKA, 2001, p. 68)

[...] analisa a escrita como forma de linguagem, levando em consideração a dimensão discursiva por isso não pode ser algo mecânico e sem sentido para a criança. Mas, ao contrário, a linguagem é um processo que a criança assimila de seu contexto social, internalizando-o, reenquadrando-o e externalizando-o, cheio de significado e sentido social. Lá ocorre o domínio do discurso social da criança.

Porém, se alfabetizar não consiste apenas em aprender a escrever letras, palavras e frases, tampouco envolve a relação da criança com a escrita desde sua

gênese, pois implica a constituição do sentido, uma forma de interação com o outro por meio do trabalho da escrita (SMOLKA, 2001, p. 69).

Surge, então, a importância da figura do interlocutor no processo discursivo, o que favorece a construção do conhecimento em uma prática dialógica e discursiva aliada à alfabetização. Esse é, segundo Smolka (2001), o principal papel do interlocutor (alfabetizador) que pretende trabalhar com seus alunos em um processo de aquisição da leitura e da escrita de forma significativa, interdiscursiva e social, possibilitando que as crianças se construam e se percebam como leitoras e escritoras da própria história e da história de sua realidade, a fim de expandir cada vez mais suas habilidades.

Essa forma de trabalhar o processo de alfabetização implica uma nova forma de relação docente, baseada em uma prática de leitura e escrita discursiva, com interação verbal, momentos ricos de diálogo, relação recíproca professor/aluno, em que o professor está em constante interação e inovação, desde a organização do espaço físico da sala de aula até as metodologias e dinâmicas nela utilizadas.

Ao trabalhar dessa forma, em que todos têm vez e voz, a escola não excluirá ou marginalizará alunos de diferentes contextos sociais; pelo contrário, oportunizará que todos exerçam seus direitos e sua livre vontade dentro de uma escola que se diz democrática, mas que, muitas vezes, se apresenta como extremamente tradicionalista e excludente.

Além do mais, como a alfabetização é a base e o início do processo escolar da vida do aluno, acreditamos que a educação democrática deve começar principalmente daí, para difundir e atingir a comunidade.

Portanto, é imprescindível que o professor reveja sua práxis, a fim de melhor proporcionar às crianças espaços de diálogos, discussão, elaboração das próprias ideias e apreensão da linguagem escrita pela criança, aproveitando os saberes preexistentes para se tornar sujeito que ensina e sujeito que aprende, numa dialogicidade em que os parceiros de um processo social superem o saber mecânico, ainda presente nas turmas de alfabetização.

É importante ressaltar que a obra de Smolka (2001) é preciosa no intuito de indicar caminhos a serem percorridos por aqueles que pretendem traduzir uma práxis educativa crítica, humanizadora e consciente. No entanto, muito resta a ser feito para atingir esse objetivo, pois sabemos que o problema da escola é de ordem tanto

metodológica quanto, antes de tudo, político-social. Muitas transformações terão de ser feitas no contexto social e na escola como um todo, pois o próprio processo de alfabetização discursiva requer condições e adequações para sua implementação, o que é bastante difícil, dadas as atuais condições de funcionamento da escola pública brasileira, caracterizada pela superlotação de alunos nas aulas, sobrecarga de carga horária docente e formação insuficiente.

Portanto, assumir a tarefa de realizar um trabalho de alfabetização segundo a metodologia discursiva, proposta por Smolka (2001), Freire (1996) e Gontijo (2009), implica necessariamente assumir uma postura política de transformação no interior da escola e fora dela.

A teoria construtivista tem base na perspectiva piagetiana e valida que a relação das crianças com os objetos produz a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Nesse contexto, a aprendizagem da língua escrita realiza-se pela construção de hipótese sobre as relações e associação entre letras e sons e sons e letras que as crianças aprendem numa interação sujeito/objeto, privilegiando a natureza biológica do aprendiz.

Já a teoria histórico-cultural explicita que o conhecimento é o resultado da mediação entre os sujeitos e os objetos, numa relação de natureza humana. Gontijo e Schwartz (2009, p. 12) fundamentam seu trabalho na teoria histórico-cultural e afirmam que “[...] os objetos não falam, não dizem como podem ser usados, para que servem. Quem faz isso são os seres humanos”.

O professor alfabetizador, tomando por base essa teoria, assume a função de mediação entre as crianças e os objetos culturais, como a linguagem escrita. Por meio da mediação, as crianças podem produzir os conhecimentos criados e deles se apropriar ao longo da história humana. O mediador precisa conversar, explicar e ensinar para as crianças aquilo que sabe e pode fazer com os suportes que comportam os textos ou as escritas.

Por meio das brincadeiras das crianças, o mediador conhece a vida delas, observa como compreendem o mundo e como a brincadeira contribui para o desenvolvimento da imaginação.

Para Gontijo e Shwartz (2009), as necessidades de aprendizagem estão ligadas às respostas a três questionamentos: **O que ensinar? Como ensinar? Para**

que ensinar? Para responder a essas questões, é importante basear-se num conceito de alfabetização que oriente as práticas docentes.

Possivelmente o conceito que deve orientar a prática de ensino da leitura e da escrita é aquele que fundamenta a condução à aprendizagem do alfabeto e à capacidade de ler e escrever, atribuindo significado aos códigos, símbolos, ícones e sinais gráficos do sistema de escrita alfabética construído historicamente pela humanidade. Gontijo (2009) define alfabetização

[...] como uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons (GONTIJO, 2009, p. 15).

Com base nessa definição, as autoras apontam alguns conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita:

- a. os sistemas de escrita (história da escrita);
- b. a história dos alfabetos (escritas logográficas, silabários e primeiro alfabeto);
- c. nosso alfabeto;
- d. a distinção entre desenho e escrita;
- e. as letras do nosso alfabeto (o nome das letras, a categorização gráfica das letras, a categorização funcional das letras, a direção dos movimentos, o escrever as letras);
- f. compreensão da direção convencional da escrita;
- g. símbolos utilizados na escrita;
- h. compreensão da finalidade de segmentação dos espaços em branco;
- i. relação entre letras e sons e sons e letras (fonética, fonologia, classificação dos fonemas, vogais e consoantes, vogais, consoantes).

Para o ensino da relação letras e sons e sons e letras, as autoras referem-se ao guia teórico do alfabetizador de Mirian Lemle (2004), que apresenta os sons e letras do alfabeto português em nos quadros que se seguem:

Quadro 4 – Letras e sons que possuem relação biunívoca

Letras	Sons
P	/p/
B	/b/
F	/f/
V	/v/
A	/a/

Fonte: Guia do alfabetizador, de Miriam Lemle, 2004.

Quadro 5 – Letras que representam diferentes sons segundo a posição

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
S	[s] [z]	Início de palavra Intervocálico	Sala, casa, duas horas
M	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal e diante de p e b	mala, leme campo, sombra
N	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois da vogal	nada, navio ganso, tango
L	[l] [u]	Antes da vogal Depois da vogal	bola, lua calma, salto
T	[t] [tʃ]	Antes de a, e, o, u Antes da vogal i	Teto Tia
D	[d] [dʒ]	Antes de a, e, o, u Antes da vogal i	Dado Dia
	[e] ou [ɛ] [i]	Não final Final de palavra	dedo, pedra padre, doce
	[o] ou [ó] [u]	Não final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

Fonte: Guia do alfabetizador, de Miriam Lemle, 2004

Quadro 6 – Sons que representam diferentes letras segundo a posição

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c qu	Diante de a, o, u Diante de e, i	caneta, carrancudo queijo, quiabo
[g]	g gu	Diante de a, o, u Diante de e, i	gato, gota, agudo paguei, guitarra
[i]	i e	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	pino, libro norte, doce
[u]	u o	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	lua, Luana bolo, amigo
[R] (r forte)	rr R	Intervocálico Outras posições	Carro rua, carta, honra
[ɔw]	ão am	Posição acentuada Posição átona	portão, cantarão cantaram
[ku]	qu cu	Diante de a, o, e, i Outras	aquário, quota, cinquenta, equino frescura, piracuru
[gu]	gu gu	Diante de e, i Outras	aguenta, sagui água, agudo

Fonte: Guia do alfabetizador, de Miriam Lemle, 2004.

Quadro 7 – Letras que representam sons idênticos em contextos idênticos

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[s]	Intervocálico	s z x	Mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss ç sc	Russo ruço cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	s ç	Balsa Alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	s c	Persegue Percebe
	Diante de consoante	s x	espera, testa expectativa, texto
	Fim da palavra	s z	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
[š]	Diante de vogal	ch x	chuva, racha taxa
[ž]	Diante das vogais a, e, i, o, u	j	jeito, janela
	Diante de e, i	g	gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u	céu, chapéu
		l	mel, papel
Zero	Início de palavra	zero	ora, ovo
		h	hora, homem

Fonte: Guia do alfabetizador, de Miriam Lemle, 2004.

Para Lemle (2004), o primeiro grande progresso na aprendizagem ocorre quando o alfabetizando atina com a ideia de que há, na escrita, representação de sons por letras. A autora supõe que a ideia construída por ele sobre essa relação é a mais simples possível: a relação monogâmica ou biunívoca para usar linguagem técnica (Quadro 4).

Nos quadros 5 e 6, a autora apresenta a teoria da poligamia com restrições de posição. A passagem da primeira hipótese (monogamia) para a segunda hipótese (poligamia condicionada pela posição) é um passo importante na construção do conhecimento do alfabetizando a respeito do nosso sistema de escrita.

Por fim, o alfabetizando aprende as partes arbitrárias do sistema de escrita alfabética, quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som (Quadro 7).

A autora discorre sobre a justificativa do conservadorismo da convenção ortográfica de comunidades complexas como a nossa, explicando que

[...] seria impossível ir mudando a convenção ortográfica à medida que as mudanças de pronúncia fossem determinando os rodízios de cisões e de fusões fonêmicas que, como vimos, constituem o mecanismo básico do processo de mudança de forma das palavras (LEMLE, 2004, p. 59).

De acordo com Lemle (2004), na escola, depois de aprender a representar por escrito o falar nativo, o aluno aprende o vocabulário, a sintaxe e a ortografia convencionais do português escrito. A escola, antes de ensinar a língua escrita padrão, deve aceitar a expressão linguística do aluno que usa a língua nativa de sua comunidade.

Nesse sentido, os quadros apresentados por Lemle possibilitam organizar o ensino do SEA e trabalhar a alfabetização na perspectiva da discursividade, conforme defendem Gontijo e Schwartz (2009) e Smolka (2001).

3.4 MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA AO MODELO HEGEMÔNICO

De acordo com Ferrer (2001), “[...] o processo denominado mundialização do capital pode ser definido como uma reestruturação do capitalismo em novas bases econômicas”.

Após a fragmentação da União Soviética, vigorou a chamada mundialização capitalista. O capitalismo, sistema econômico, tornou-se fortalecido. A quantidade de comércio, capital, tecnologia fez com que o mundo diminuísse a distância, a eficácia do transporte e tudo facilitou a globalização (PRESTES, 2017). “É a partir da década de 1970, portanto, que há a substituição gradual da tendência do Estado desenvolvimentista e de bem-estar social para a adoção da liberalização econômica sob o signo da globalização” (PRESTES, 2017, p. 52).

Segundo Prestes (2017), a globalização pode ser entendida como encurtamento das distâncias, favorecida pela tecnologia e pelo acúmulo de capital resultante da fluência maior de capital. Tivemos a proliferação das megafusões que deram origem às grandes corporações que trouxeram, conseqüentemente, a concentração de riqueza (PRESTES, 2017). Esta autora refere-se à propagação da ideologia neoliberal, afirmando: “Institucionalmente, o neoliberalismo surge enquanto resposta direta à crise de acumulação capitalista mundial na década de 1970” (PRESTES, 2017, p. 55).

O processo de mundialização do capital suscitou diversas correntes de opinião quanto à definição precisa desse fenômeno. Assim como Prestes (2017), Corrêa (2000) associa o acúmulo de capital ao ideal neoliberal e à globalização como sistema capitalista de expressão histórico-social do incessante movimento de acumulação e internacionalização do capital.

O contexto da globalização promove maior interação entre as diferentes culturas e o acesso à informação em tempo real. Entretanto, conforme explica Corrêa (2000),

[...] no âmbito da educação, a globalização nos coloca diante de questões como a homogeneização/diversidade cultural, a preservação de valores universais/direito à diferença, etc., processos plurais e contraditórios ainda não suficiente estudados e compreendidos, produzidos por sujeitos e grupos portadores de múltiplas formas de identidades (CORRÊA, 2000, p. 16).

Para Corrêa (2000), globalização e neoliberalismo não são sinônimos, mas ocorrem de forma concomitante e articulada. A globalização não é um processo novo, e o que vem sendo amplamente criticado, no sentido de sua superação, segundo a autora, é o caráter de exclusão desse tipo de globalização.

Para Ferrer (2001, p. 6), “[...] um dos principais componentes do ideário neoliberal é a desestatização da economia, pois, sem a regulamentação do poder estatal, o mercado mantém a ordem natural do sistema”. O ideal neoliberal prega a mínima participação do estado na economia no que diz respeito a controle, tarifas e, da mesma forma, na aplicação das áreas sociais (PRESTES, 2017). No bojo desse ideal, o neoliberalismo provocou, nos países desenvolvidos, o início de um quadro de desigualdades sociais e, nos países subdesenvolvidos, como nosso caso, uma piora das desigualdades, a ponto de o Brasil disputar, em 1999, o primeiro lugar em desigualdade social no planeta (PRESTES, 2017, p. 95).

A hegemonia do neoliberalismo e da superestrutura ideológica e política que acompanha a transformação histórica do capitalismo moderno permeia a educação que, influenciada pelo ideário neoliberal, reproduz a ordem vigente. Corrêa (2000, p. 17) afirma que essa hegemonia “[...] vem sendo lentamente construída na prática desde os anos 70, através desse conjunto de reformas e ajustes estruturais”. Segundo Ribeiro (1993), a educação pensada inicialmente pelos Jesuítas, no período colonial pelo estado e igreja, no período imperial pelo estado e no período republicano sob o

estado como responsável pelo ensino básico, sempre teve o ensino organizado mediante a ideologia do governo e das elites.

Mesmo com as reformas educacionais, os pioneiros da educação, os pesquisadores e defensores de uma educação humanitária e libertadora, os currículos e o ensino sempre atenderam aos interesses políticos e econômicos de uma minoria da população.

As ações do Estado oscilam ao sabor da temporada política. Como dever do Estado, a educação é eminentemente um fenômeno histórico e político e envolve-se na reestruturação neoliberal em curso (CORREA, 2000).

Na década de 1990, no governo Collor de Melo, o neoliberalismo chega ao Brasil, abrindo a economia para a iniciativa privada, num contexto de mundo globalizado, numa economia de mercado que depende de outra. Se o Brasil estivesse fora dessas perspectivas, estaria fora da competição de mercado e não conseguiria ser competitivo (PRESTES, 2017).

Assim como Collor, Fernando Henrique Cardoso também trouxe essas ideias, quando, pela primeira vez, falou sobre privatização. O governo do PT era contra o neoliberalismo e, ao assumir a presidência, percebeu que o Brasil estava numa economia de mercado e não tinha como realizar as propostas que havia propagado em campanha, assumindo a responsabilidade de um estado neoliberal. Houve algumas privatizações no governo, como a da telefonia, que facilitou o acesso dos cidadãos. Já a privatização da energia não deu certo (PRESTES, 2017).

Na fase do capitalismo globalizado, Corrêa (2000) afirma

[...] que a tendência dominante é o privatismo em oposição ao público, ao comunitário, ao universal, partilhada por todos, significa admitir a possibilidade de existência de valores liberais introjetados nas consciências das pessoas, como novos determinantes no processo de coisificação das relações sociais no interior da dialética do capital e do trabalho (CORRÊA, 2000, p. 46).

A privatização dos serviços públicos faz parte do programa neoliberal, tais como: privatização das aposentadorias, hospitais e saúde, ensino, correios, transportes públicos, estradas, parques, prisões, polícia, limpeza pública, planos de saúde, entre outras que vão acontecendo, para proliferar e desonerar o estado dessas obrigações.

Os países que entraram na perspectiva neoliberal deixaram de ser países de terceiro mundo e passaram a ser chamados países em desenvolvimento. Na perspectiva neoliberal, o Brasil não pode ter analfabetos, os quais tiveram de ir para a escola e não poderiam ser reprovados. Então, cria-se a estratégia de não reprovar, embora continue com altos índices de analfabetismo, mas dentro da escola. Diminuiu-se o índice de analfabetismo formal, mas, em contrapartida, aumenta-se o de analfabetos funcionais.

Sobre a educação como função do estado, Amelia Hamze (2004, s.p) assim discorre:

A educação como função do Estado é eminentemente um fenômeno histórico e político. A escola pública que temos é a escola pública que o Estado nos quer contemplar, e este é o objetivo da dominação ideológica e da manutenção da ordem social. A escola que queremos, não é aquela que o Estado capitalista quer.

Corrêa (2001), na obra “Globalização e neoliberalismo: O que isso em a ver com você professor?”, procurou investigar as influências do neoliberalismo no senso comum dos professores de escola pública municipal do Rio de Janeiro, como parte dos problemas para a formação das suas consciências críticas e políticas. Um dos objetivos da autora foi “[...] contribuir para uma melhor compreensão do papel mediador das instituições educacionais na formação do senso crítico, ou acrítico, desses professores” (CORREA, 2001, p. 18).

A educação defendida por Paulo Freire como emancipadora e libertadora foge do capitalismo e neoliberalismo destrutivos e mostra a necessidade de romper com a desigualdade existente no sistema escolar e substituí-lo por um sistema mais humano, com uma educação que privilegie a esfera dos direitos da cidadania.

A real qualidade do ensino e a gestão democrática tanto para Corrêa (2000) quanto para Freire (2002) e Hamze (2004) invalidariam a sustentação do poder amparada pelo Estado capitalista. O cumprimento de um processo educacional para um cidadão de fato, e não apenas de direito, traria conflitos com o Estado que, na qualidade de mantenedor e administrador dessa educação, não teria o menor interesse em mantê-lo nessas categorias.

Para Hamze (2004), a escola atual amarga com o desenvolvimento acelerado que ocorre a sua volta, no que diz respeito às informações são atualizadas em frações de segundos, resultando no desgaste e no comprometimento das ações voltadas para

o aprimoramento do ensino e tornando a sala de aula um ambiente de pouca relevância para a consolidação do conhecimento. Nesse sentido, Hamze (2004, s.p) afirma, em seu artigo “O Professor e o Mundo Contemporâneo”:

Como educadores não devemos identificar o termo informação como conhecimento, pois, embora andem juntos, não são palavras sinônimas. Informações são fatos, expressão, opinião, que chegam às pessoas por ilimitados meios sem que se saibam os efeitos que acarretam. Conhecimento é a compreensão da procedência da informação, da sua dinâmica própria e das conseqüências que dela advêm, exigindo para isso um certo grau de racionalidade.

Na visão de Hamze (2004): “A apropriação do conhecimento é feita através da construção de conceitos, que possibilitam a leitura crítica da informação, processo necessário para absorção da liberdade e autonomia mental”.

É visível que a qualidade da educação e a busca pelo conhecimento científico têm fugido das necessidades e interesse da sociedade em geral. A atualização das informações acontece de forma acessível aos interesses daqueles que as buscam.

Nessa perspectiva, a escola tem por opção repensar suas ações e o seu papel no aprimoramento do saber e, para isso, uma reflexão crítica sobre o currículo e sobre seus conceitos didático-metodológicos precisa ser feita, de forma que se possa adequar-se ao momento atual e principalmente colocar-se na postura de organização principal e mais importante na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade justa e equitativa.

O enfrentamento dessa realidade deve estar na reflexão crítica do currículo prescritivo e da prática pedagógica docente, na dialogicidade com os pais e a comunidade escolar, no planejamento de estratégias e ações que respeitem o sujeito que é responsável pela existência da escola como instituição de ensino. Porém, a formação de cidadãos críticos é inimiga dos governos neoliberais, que têm interesses capitalistas e usam as mídias comerciais e as redes sociais como fontes de dominação e alienação da população.

Para Freire (2002), o ato de ensinar exige várias abordagens, entre as quais se destaca o reconhecimento de que a educação é ideológica: “É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (FREIRE, 2002, p. 79).

De acordo com Freire (2002, p. 80):

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, de medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca.

De acordo com Freire (2002), o educador democrático deve reforçar a capacidade crítica, a criatividade do educando e sua insubmissão. O ensinar é um ato que não se esgota no tratamento que se dá aos conteúdos. Uma das tarefas do educador é o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. No que concerne à ingenuidade e à criticidade, para Freire (2002) não há uma ruptura, mas uma superação.

É necessário refletir criticamente a prática docente e empoderar os alunos, trabalhando temáticas que provoquem mudanças, avaliações e julgamentos que possibilitem a “leitura” nas entrelinhas do grupo dominante, não para se tornarem opressores dos seus opressores, mas para suscitar atitudes e comportamentos humanitários. Um ensino contextualizado baseia-se no currículo de problemáticas sociais, conhecimento do seu lugar, história, povo, cultura, economia, pertencimento ao lugar onde vive e levantamento de possibilidades de transformações para uma vida equilibrada com o meio, com o outro, com o exercício dos seus direitos e deveres.

Apesar de as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas gerarem barreiras de difícil superação para o cumprimento da tarefa de mudar o mundo, Freire (2002, p. 31) afirma que “os obstáculos não se eternizam”:

Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a conscientização não como panacéia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Ínsito na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da ‘crise de consciência’ do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado (FREIRE, 2002, p. 31).

Insistir na própria formação e na formação ética do aluno ante a consciência do inacabamento docente e discente, não castrar a curiosidade, não assumir a ideologia embutida no discurso neoliberal, substanciará uma prática docente para além do currículo prescritivo e poderá contextualizar a alfabetização, esquivando-se do fatalismo da globalização citado por Freire (2014), que se diz esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial.

Não faço 'ouvidos de mercador' ao discurso fatalista de educadores que em face dos obstáculos atuais ligados à globalização da economia reduzem a educação a pura técnica e proclamam a morte dos sonhos, da utopia. Se já não há classes sociais, portanto seus conflitos, se já não há ideologias, direita, esquerda, se o desenvolvimento não tem nada a ver com a política, mas com a ética, a do mercado, malvada e mesquinha, se a globalização da economia encurtou o mundo, se o mundo ficou mais ou menos igual, cabe à educação o puro treino ou adestramento dos educandos (FREIRE, 2014, p. 78).

Enquanto isso não acontece, a ausência de respostas dos governos neoliberais às necessidades dos povos, não só no município, estado e país, mas em várias partes do mundo, os meios de comunicação e elites empresariais e financeiras continuam impondo sua ideologia concentradora de renda. Cabe aos autores e atores da história lutar contra a hegemonia do capitalismo neoliberal e a ela resistir e se submeterem.

4 METODOLOGIA

4.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa utilizada neste estudo foi qualitativa, com base na pesquisa-ação. De acordo com Gil (2002, p. 134), nas pesquisas qualitativas, “[...] o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos [...]”. Isso contempla o estudo, o aprofundamento e a interpretação das variadas teorias, pois a complexidade do ensino da alfabetização implica compreender, numa perspectiva interna, as várias teorias, conhecimentos linguísticos, as facetas da alfabetização e as desigualdades sociais. Para tanto, os pesquisadores devem adotar preferencialmente técnicas qualitativas capazes de identificar e analisar dados além dos números.

Em concordância com Gil (2002), Martins (2004, p. 292) considera que

[...] os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la.

Para a realização dessa pesquisa, adotamos a pesquisa-ação, que pode ser definida por Thiollent (1985, p. 14) como

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação tem sido objeto de bastante controvérsia. Em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, a pesquisa-ação tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos. A despeito, porém, dessas críticas, vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias “reformistas” e “participativas”.

4.2 LOCAL DA PESQUISA

O lócus da pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Pluridocente “Barra de Marobá”, localizada na Praia de Marobá, no município de Presidente Kennedy-ES. Presidente Kennedy é um município do estado do Espírito Santo com uma população de 11.742 habitantes, localiza-se no extremo sul do estado e possui uma área de 583 quilômetros quadrados.

A Escola Pluridocente “Barra de Marobá” foi criada pelo Decreto nº 867 em 9 de dezembro de 1964, aprovada pela Resolução do CEE nº 41/75, e funcionou por muitos anos com apenas duas salas de aula. Com o aumento da população da localidade de Marobá, a escola passou a funcionar em uma casa alugada e teve seu nome alterado, em 2012, para EMEIEF Pluridocente Barra de Marobá, mediante o Decreto Municipal nº 26/2012. Desde 2017, foi necessário alugar mais um espaço para acolher mais alunos.

Atualmente a EMEIEF Pluridocente “Barra de Marobá” funciona em prédio novo e atende alunos da comunidade local e adjacências, da educação infantil pré-I e II ao 6º ano do ensino fundamental e educação de jovens e adultos do 1º segmento.

4.3 POPULAÇÃO

A EMEIEF Pluridocente “Barra de Marobá” conta 194 alunos divididos, nos três turnos, nas etapas/modalidade educação infantil: pré-1 A (13 alunos), pré-1 B (13 alunos) e pré-2 A (16 alunos), pré-2 B (11 alunos); ensino fundamental I: 1º ano (17 alunos), 2º ano (24 alunos), 3º no A (15 alunos), 3º ano B (17 alunos), 4º ano (27 alunos), 5º ano (20 alunos), 6º ano (21 alunos) e educação de jovens e adultos 1º segmento (29 alunos).

Para a análise desta pesquisa, tomou-se como população amostral cinco professoras regentes e quatro professores de áreas específicas (educação física, arte, inglês e ensino religioso) das turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental I da EMEIEF Pluridocente “Barra de Marobá”, por serem professores que atuam diretamente nas turmas do ciclo de alfabetização.

4.3.1 Critérios de inclusão

Optou-se como critérios de inclusão a escolha de professores(as) que atuam diretamente nas turmas iniciais do ensino fundamental, por ser o período do ciclo de alfabetização e ser seu compromisso alfabetizar os alunos. Assim como as professoras titulares, os professores de áreas específicas lidam com essas turmas e contribuem de acordo com sua área de ensino (arte, inglês, ensino religioso e educação física) para efetivar a alfabetização dos alunos.

4.3.2 Critérios de exclusão

Foram excluídos os professores regentes das turmas do 4º e 5º anos e da educação de jovens e adultos da EMEIEF Pluridocente “Barra de Marobá”, pois esses professores não são o foco desta pesquisa, já que não atuam diretamente com a alfabetização inicial.

4.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Foi aplicado um questionário (Apêndice A) a cada um dos nove professores das turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental da EMEIEF Pluridocente “Barra de Marobá”. Foi realizada também uma roda de conversa com todos os nove professores.

O questionário conta um roteiro de 11 perguntas abertas.

Conforme ressalta Triviños (1987, p. 137), “[...] verdadeiramente os questionários, entrevistas etc. são meios ‘neutros’ que adquirem vida definida quando os ilumina com determinada teoria”. De acordo com o autor, o pesquisador, com o uso do questionário, auxilia na busca de informações, pois permite que o pesquisador caracterize o grupo, as atividades ocupacionais que exercem, em nível de escolaridade, funções que desempenham entre outras informações importantes à pesquisa.

A roda de conversa foi realizada com base no aplicativo Google Meet, a fim de levantar dados sobre a organização do ensino da alfabetização, a frequência com que

a leitura está presente no cotidiano das turmas e os aspectos necessários ao sucesso da alfabetização escolar.

4.5 PROCEDIMENTOS

Para a realização da pesquisa, foi solicitada a autorização à Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES e ao diretor da EMEIEF Pluridocente “Barra de Marobá”. Depois de ter sido autorizada a realizar a pesquisa, os professores titulares e professores das áreas específicas (educação física, arte, ensino religioso e inglês) das turmas de alfabetização foram convidados para participar da pesquisa mediante convite por meio de ligação telefônica ou WhatsApp (caso não consiga por meio da ligação telefônica). Num segundo momento, serão enviados a estes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o conhecimento dos objetivos da pesquisa, em que também foi explicada a confidencialidade a cada colaborador.

Ainda em dezembro 2020/janeiro 2021, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética por envolver seres humanos. Após o aceite do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e a obtenção do TCLE, termos de autorizações dos responsáveis pelas instituições dos participantes da pesquisa, foram aplicados o questionário e a roda de conversa aos nove professores alfabetizadores, para levantar dados sobre as concepções que fundamentam as práticas docentes da alfabetização, as dificuldades enfrentadas no ensino da leitura e da escrita, o modo como organizam o ensino e as contribuições para o enfrentamento do analfabetismo.

4.6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados qualitativos foram analisados com base no método de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 50), “[...] visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”.

Dessa maneira, primeiramente foi realizada uma pré-análise dos dados obtidos com o questionário, que nada mais é do que a organização da análise. Posteriormente

foram aplicados os procedimentos de codificação e categorização manualmente no programa Excel.

De acordo com Holsti (1969) apud Bardin (2016, p. 133): “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. Enquanto a categorização é “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147).

Por último, ocorreram o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação deles, de maneira que fossem significativos e válidos ante o estabelecimento de quadros de resultados e tabelas.

4.7 RISCOS

Considerando como risco a possibilidade de perda de tempo para responder ao questionário e participar da roda de conversa, o estudo tomou como princípio o prévio conhecimento das perguntas que foram realizadas.

4.8 BENEFÍCIOS

Toda pesquisa visa trazer benefícios à sociedade, porém, do ponto de vista do participante, é necessário apresentar sinceridade e dizer que, em curto prazo, o benefício não existe. Isso não constitui um problema, mas deve ser esclarecido ao participante da pesquisa. No geral, a pesquisa teve como produto um *e-book* elaborado com base nas narrativas dos professores alfabetizadores, que pode ser utilizado como referência para a organizar o cotidiano escolar com atividades de alfabetização com base em textos não didáticos para o trabalho da leitura e escrita.

4.9 PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional, foi apresentada uma proposta de formação para professores alfabetizadores com sugestão de atividades, para possibilitar a criação de um cotidiano de alfabetização por meio de um *e-book*.

A proposta de trabalho foi feita com base nos saberes dos professores que contribuíram em suas boas práticas e contou com sugestões de atividades para trabalhar a alfabetização mediante a escuta dos alunos, de leituras e análise linguística, usando como base os quadros de Lemle, que apresentam a relação letras e sons e sons e letras, partindo do mais simples ao mais complexo das relações dentro do contexto dos alunos e tomando suas produções e leituras de textos diversificados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados provenientes da pesquisa qualitativa que foi aplicada em forma de questionário e roda de conversa com professores alfabetizadores das turmas do 1º, 2º e 3º anos da EMEIEF “Barra de Marobá” no município de Presidente Kennedy-ES. Inicialmente foi enviado por *e-mail* um questionário com 11 perguntas para que os professores respondessem, e posteriormente, após a análise das respostas, foi realizada uma roda de conversa para investigar o que leva os alunos a chegar ao 3º ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos nos anos subsequentes sem que estejam, de fato, alfabetizados.

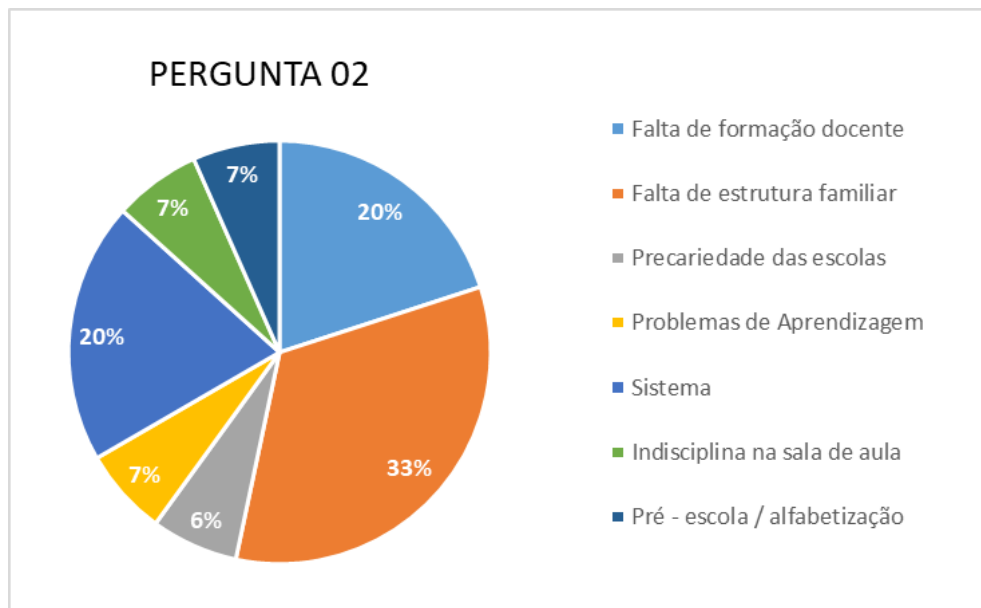
Os sujeitos da pesquisa, sete professores alfabetizadores participantes do questionário, entre os quais cinco participantes na roda de conversa, receberam o nome fictício de pedras preciosas para salvaguardar suas identidades. O motivo da escolha dos nomes – Sugilite, Esmeralda, Crisocola, Malaquita, Quartzo, Turmalina e Jaspe (2021) – deveu-se às características das pedras preciosas: a raridade, o valor, a dureza, a durabilidade, o brilho, o processo de lapidação e a beleza que encanta. Professores são como pedras preciosas, cujo valor excede o visível, e são cada vez mais raros e valiosos.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

O período de atuação docente dos professores pesquisados em turmas de alfabetização varia de dois a dez anos. Quatro professores efetivos, dos quais três titulares e um de área específica, têm dois anos completos de atuação e três, uma titular e duas de área específica, têm mais de cinco anos de trabalho em turmas de alfabetização.

Foi possível verificar que, para os sete professores a que denominei como pedras preciosas, existem vários fatores que levam os alunos a chegar ao 3º ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos nos anos posteriores, sem que estejam, de fato, alfabetizados. No gráfico 1, abordam-se os mais citados entre os professores.

Gráfico 1 – Motivos que levam os alunos a avançar sem que estejam alfabetizados



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Conforme consta no gráfico, é possível verificar que a maioria dos professores atribuem à falta de estrutura familiar (33%) e de formação docente (20%) os motivos que levam os alunos a avançar sem que estejam, de fato, alfabetizados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, especificamente o art. 2º, assegura: “A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O art. 226 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) diz que “[...] a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”.

O art. 19 da Lei nº 8.069/90 dos Direitos Fundamentais estabelece:

Toda criança ou adolescente tem direito de ser criado e educado no seio de sua família e excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de entorpecentes (BRASIL, 1996).

É nítida a importância da família para a educação da criança, contudo a responsabilidade não pertence só a ela, mas também ao Estado; portanto, a parceria escola/família é necessária.

A família desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento do indivíduo, já que será a principal transmissora das condutas e valores que permearão o comportamento do ser que com ela convive (SILVA, 2012). O percentual apontado como falta de formação docente é confirmado por Powaczuk (2009): de que os professores têm carência do repertório de conhecimento adquirido em relação à alfabetização. O curso de licenciatura em Pedagogia não consegue abordar adequadamente os conteúdos relacionados aos anos iniciais do ensino fundamental. Na percepção de Giovanni (2005), a formação profissional e o próprio exercício da profissão não têm propiciado aos professores a capacidade de indagar e refletir sobre a docência.

Um ponto destacado pela professora Esmeralda (2021) foi a situação social e familiar dos alunos: “Há uma série de fatores que contribuem para isso, acredito que não exista apenas um fato isolado. Entre tantos fatores, podemos destacar como os mais ‘comuns’ a realidade de vida dos alunos (o que inclui situação social/familiar)”.

Morais (2012, p. 21-22), ao falar da história de fracasso da alfabetização brasileira, afirma:

Num sistema escolar tão excludente como o brasileiro, o fracasso na série de alfabetização, isto é logo no primeiro ano do ensino fundamental, tornou-se a principal marca da ineficiência de nossa escola. [...] o fracasso da escola, na alfabetização, tem atingido quase exclusivamente as crianças pobres, oriundas as famílias de meio popular.

Diante das respostas, observamos que os professores alfabetizadores não fazem referência à contextualização do ensino à vida do aluno ou a um plano coletivo e dialógico para o ensino da leitura e escrita como prática social do aluno.

É sabido que a escola precisa ensinar a função social da escrita, proporcionando momentos e experiências aos alunos os quais os façam perceber a função da escrita, seja em um bilhete, aviso, carta, receita, manual de instruções, embalagens de produtos, entre outros. O contato com esses diferentes textos permitirá ao aluno a ampliação de conhecimentos gramaticais, ortográficos e linguísticos. Certamente, ao deixar a criança perceber as diferenças e seus erros cometidos na escrita, isso as [sic] permitirá ter maior sucesso na vida escolar (PEREIRA, 2015, p. 42).

Gontijo (2009) define a alfabetização como prática educativa social em que as crianças desenvolvam a criticidade, a curiosidade e a criatividade.

[...] como uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons (GONTIJO, 2009, p. 15).

Os professores alfabetizadores citaram a importância da parceria família/escola, porém não assumiram sua coparticipação como um dos fatores que levam ao resultado explicitado na questão do avanço nem das dificuldades dos alunos quanto a sua alfabetização. É necessária uma relação dialógica numa prática libertadora de educação fundamentada na concepção de sujeitos autônomos. Nesse sentido, Freire (1987, p. 107) diz que

[...] a educação libertadora, problematizadora já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos.

Os professores discorreram sobre a importância da parceria família e escola, mas não se consideraram como pertencentes aos resultados citados na questão. Embora tenham citado a falta de formação e despreparo dos profissionais da educação, evidenciaram nas respostas que as dificuldades dos alunos em passar pelo processo de alfabetização se justificam pelo que é preceituado no sistema de ensino, na falta de envolvimento familiar, nas carências dos alunos (nutricional, de dificuldades cognitivas, nos métodos tradicionais, na desestrutura familiar e na falta de acompanhamento dos pais).

Oliveira (2017), seguindo a linha teórica de Ginzburg (1987), cita o paradigma indiciário para revelar os indícios e rastros que podem explicar a realidade do fracasso na alfabetização inicial das crianças.

Em uma breve conceituação, pode-se dizer que o paradigma indiciário é o conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma. O que poderia ser entendido por pistas, indícios ou sintomas? Os documentos oficiais, relatórios, decretos-leis, fontes secundárias e voluntárias, ou seja, as fontes investigadas pelo pesquisador que, se submetidas à análise semiótica ou sintomal, podem revelar muito mais do que o testemunho tomado apenas como um dado (OLIVEIRA, 2017, p. 10).

Observa-se, na fala dos professores, que a questão da autonomia profissional, a mediação pedagógica e o pertencimento à situação posta são alheios ao problema da alfabetização. Ao situarem o sistema educacional como um dos fatores que prejudicam a qualidade da alfabetização, não especificaram a questão dos currículos prescritivos, as avaliações em larga escala, a necessidade de autonomia da escola e do professor alfabetizador, tampouco a dialogicidade entre os sujeitos para efetivar a alfabetização. Dialogar com o alfabetizando sobre situações concretas é a grande pista que Freire (1978) nos oferece para pensarmos a alfabetização como exercício da cidadania.

Entretanto, em termos didático-pedagógicos, é imprescindível ter uma definição de alfabetização que englobe suas diferentes dimensões que se constituem em eixos norteadores do trabalho de ensino-aprendizagem que se realiza na sala de aula. Soares (2018, p. 27) chama os componentes da aprendizagem inicial da língua escrita de “facetas” e diz que essas “facetas” se somam para compor o todo que é o “[...] produto desse processo: alfabetização e letramento”. A construção de uma definição/conceito que oriente a prática educativa da alfabetização direciona as ações sobre cada parte, cada faceta.

Sobre a definição de alfabetização, os professores pesquisados responderam de forma diversificada:

Professora SUGILITE: alfabetização é o processo de aprendizagem, onde se desenvolve a habilidade de saber ler e escrever fluentemente.

Professora ESMERALDA: alfabetização é um conjunto de fatores (métodos, técnicas, estratégias, etc.) que conduzem a práticas sociais de leitura e escrita.

Professora CRISOCOLA: alfabetização é uma etapa indispensável na formação intelectual do aluno, pois é nela que o aluno aprende e desenvolve a escrita, leitura e raciocínio lógico matemático.

Professora MALAQUITA: a alfabetização é o processo em que o aluno lê e compreende o que lê.

Professor QUARTZO: a alfabetização é a capacidade de ler, escrever e entender o que se pede nas atividades escolares.

Professora TURMALINA: a alfabetização é o processo no qual o aluno aprende a ler e a escrever e também a fazer uso da leitura e da escrita para sua vivência no mundo, para adquirir outros conhecimentos.

Professora JASPE: alfabetização é o momento em que a criança começa a conhecer as primeiras letras ou as primeiras palavras.

Gontijo (2008, p. 15) define alfabetização

[...] como uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons.

Sendo assim, é possível verificar que apenas uma resposta faz referência à prática social da leitura e escrita e outra ao fazer uso da leitura e da escrita para sua vivência no mundo, para adquirir outros conhecimentos.

Ao serem indagados sobre a caracterização da prática pedagógica, dois dos professores responderam que a caracterização da prática pedagógica da alfabetização vai do planejamento à sistematização das atividades, porém não explicam como é essa sistematização, inclusive uma das respostas, a da professora Sugilite (2021), é acrescida do seguinte: “[...] sendo assim considero que tenho uma prática ainda muito abstrata e superficial, da qual é necessário ainda mais formação e experiências”.

Outra resposta que vale ressaltar foi a da professora Esmeralda (2021):

Acredito que a minha prática pedagógica seja como um laboratório para os cientistas. É preciso ter conhecimento dos métodos e aplicar da maneira correta, variando sempre que necessário e avaliando durante todas as etapas para obter sucesso e para tanto é preciso constante busca por novos conhecimentos. É um caminho que pode ser percorrido, feito e refeito sempre que possível, não estagnado e encerrado em rigidez.

Freire (2002, p. 11) esclarece: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo [...]”. Ademais, ensinar exige rigorosidade metódica:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E essa rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 2002, p. 14).

Outras respostas ressaltaram que a prática pedagógica da alfabetização consiste em aperfeiçoamento, pois cada nova turma de alfabetização é um desafio novo.

A professora Malaquita (2021) afirmou que faz tentativas e testa estratégias de ensino até perceber o avanço na alfabetização dos alunos:

[...] caracterizo minha pratica pedagógica com uma metodologia de ensino mesclada, pois vou tentando várias estratégias até eu perceber que uma delas faz com meu aluno consiga ser alfabetizado. Mesmo com todo o trabalho que tenho em utilizar diferentes estratégias fico feliz pois sempre tenho um bom resultado.

A professora Turmalina (2021) explica a caracterização da prática pedagógica da alfabetização como uma construção contínua em direção ao que é mais adequado à formação integral dos alunos:

[...] uma pratica formadora, pois, baseada na Base Nacional Comum Curricular, busco sempre trabalhar as habilidades dos alunos, para a formação dos mesmos enquanto cidadão. Através das aulas de artes tenho a oportunidade também de apresentar os conhecimentos de mundo, trabalhando com a realidade do aluno.

E, por fim, a professora Jaspe (2021) caracterizou sua prática alfabetizadora mesclando o tradicional e o construtivismo: “É o tradicional mais o construtivismo, pois eu acho que a criança ou o aluno tem que ser disciplinado, e, também, conseguir alcançar os seus próprios objetivos”.

De acordo com as respostas, observamos que os professores pensam sua prática alfabetizadora e procuram realizar um bom trabalho dentro das condições de trabalho e possivelmente das implicações político-ideológicas que vivenciam.

No que diz respeito ao fato de a prática pedagógica ser bem-sucedida, seis professores consideraram sua prática docente bem-sucedida, com exceção de uma que respondeu não ter certeza de que sua prática é bem-sucedida e disse que tem muito a aprender, embora tente trabalhar com excelência, olhando a integralidade dos alunos. Os professores que consideraram sua prática docente bem-sucedida justificaram que procuram exercitar um olhar sensível para enxergar cada aluno com suas diferenças, embora muitos alunos apresentem dificuldades de aprendizagem, buscam sempre trabalhar as temáticas articuladas às realidades dos alunos e em sua formação integral.

O professor Quartzó (2021) destacou a falta de material e espaço físico, bem como a indisciplina dos alunos, o que, segundo ele, faz com que sua prática seja bem-sucedida em partes. Continuou explicando que o sucesso da sua prática pedagógica vem da sua vontade de inovar e de se adaptar e adaptar o planejamento à realidade dos alunos. A professora Jaspe (2021) destacou a interação aluno, família e escola como justificativa à prática docente bem-sucedida. De acordo com as respostas,

observamos que a maioria dos professores desempenha, no âmbito da docência, o respeito às diferenças e demonstram estar voltados às questões emocionais e aspectos da integralidade dos alunos.

Entretanto, conforme Freire (1987) alerta, alfabetizar é um ato político e o ensino possui várias exigências. Ademais, exige pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência do inacabado, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento. Para o autor, a educação é uma forma de intervenção no mundo, pois favorece o exercício da liberdade e autoridade, a tomada consciente de decisões, a escuta, o reconhecer de que ela pode ser ideológica e a disponibilidade para o diálogo com os educandos. Esses saberes demandam do professor um exercício permanente de estudo. Apropriando-se do que exige o ensino, pode assumir o papel de agente político e transformador social, baseado na ética, respeito à dignidade e autonomia do aluno.

Ao serem perguntados sobre a autonomia para a definição de estratégias de alfabetização, todos afirmaram ter autonomia para definir as estratégias de alfabetização, metodologias e organização do trabalho, embora afirmassem receber orientações do sistema. Para eles, as propostas apresentadas pelo sistema são acolhidas, utilizadas e adaptadas quando necessário e não veem como imposição. Sobre autonomia, Freire (2002, p. 67) explica que ela “[...] vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomada”. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade” (FREIRE, 2002, p. 67).

Sobre a concepção de alfabetização que fundamenta a prática pedagógica, as respostas foram bastante diversificadas: quatro professores, Sugilite, Malaquita, Turmalina e Quartzo, mesclam e adaptam metodologias de acordo com as necessidades avaliadas por eles. Crisocola (2021) respondeu que sua concepção é

construtivista, pois, o aluno constrói o seu conhecimento dia a dia, com a intervenção do professor”.

Outras duas professoras, Esmeralda e Jaspe, afirmaram utilizar metodologia própria e não apontaram especificando qual a metodologia adotada para seu trabalho, mas disseram atender à organização do trabalho com a alfabetização.

Entre as respostas, destacamos a que mais se aproxima da concepção de Gontijo e Schwartz (2009): a professora Esmeralda (2021) afirmou que a concepção que fundamenta sua prática alfabetizadora é a que compreende

[...] a alfabetização como processo de aquisição da língua escrita, leitura e utilização da mesma no cotidiano social do aluno, que acontece por meio da interação com o mundo e que, apesar de ter maior ênfase na escola, extrapola o ambiente escolar.

Outra resposta que merece destaque é a da professora Turmalina (2021), que disse:

Como professora de arte, não tenho foco na alfabetização, mas minhas práticas colaboram no processo de alfabetização, visto que a disciplina de Arte aborda diferentes tipos de textos e formas de leituras de mundo, que permite as reflexões por parte do aluno, possibilitando ele conciliar as informações com outras disciplinas.

Das respostas colhidas é imperceptível o conceito que cada professor tem da alfabetização acerca de algumas dimensões do seu processo.

A busca de indícios dos conceitos que orientam as dimensões que os professores escolhem e trabalham o processo e ensino da leitura e da escrita pode ser entendida em consonância com o ponto de análise do paradigma de Carlo Ginzburg, autor responsável por sistematizar esse tipo de saber que é comum a todas as áreas. O historiador italiano diz que tentará

[...] mostrar como, por volta do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) ao qual até agora não se prestou suficiente atenção. A análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre ‘racionalismo’ e ‘irracionalismo’ (GINZBURG, 1989, p. 143).

Não há indícios explícitos nas concepções que considerem a criticidade do aluno, a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos de escrita da língua portuguesa e as dimensões necessárias à alfabetização.

De acordo com Oliveira (2017, p. 10), em muitas ocasiões,

[...] a prática da historiografia, desde suas origens, foi comparada a atividades que necessitam da análise de indícios para tecer explicações. Exemplos dessas atividades são a medicina, investigação criminal, crítica de artes plásticas, psicanálise, entre outras.

As respostas dos professores apontaram que não existe um fato isolado para explicar os desafios que os alunos enfrentam para se alfabetizarem. Embora não se refiram a um plano coletivo e dialógico para o ensino da leitura e da escrita como prática social, discorrem sem fundamentar que o sistema educacional é um dos fatores que prejudicam a qualidade da alfabetização.

Soares (2003, p. 7) propõe a reinvenção da alfabetização

[...] se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de 'desinventar' a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos.

Sobre o desprezo das especificidades da alfabetização, a autora adverte:

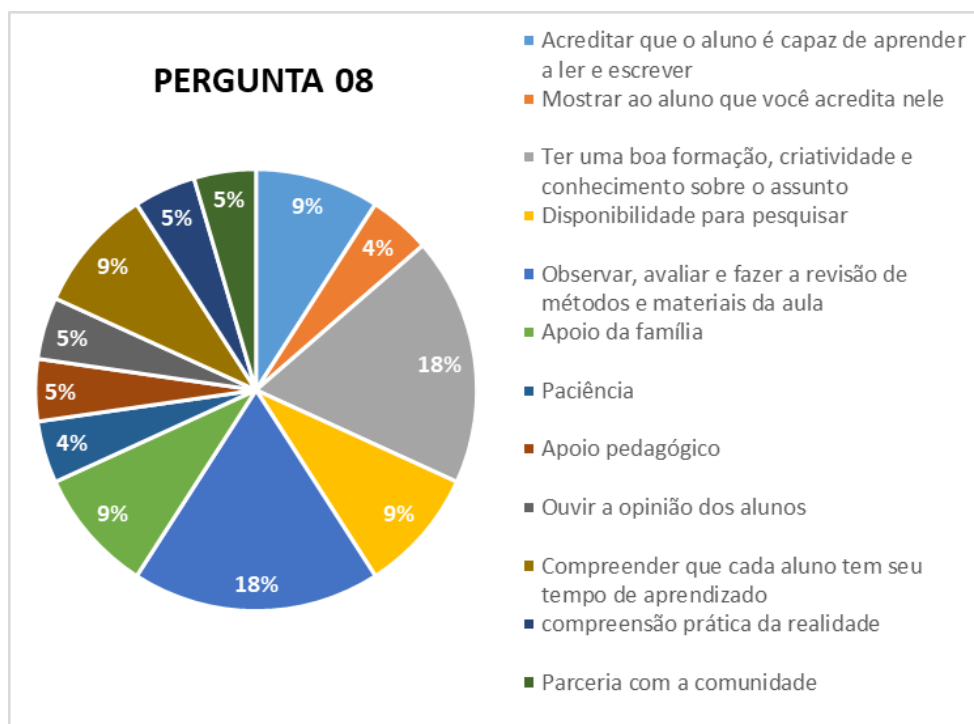
Tratemos agora da reinvenção da alfabetização. À primeira vista, essa reinvenção pode parecer uma esperança, mas não é propriamente a solução do problema. Entendo-a como um movimento que tenta recuperar a especificidade do processo de alfabetização. Agora, mais que nunca, temos que ficar de olhos abertos para saber como esse movimento está sendo feito e em que direção ele está sendo feito (SOARES, 2003, p. 19).

Observamos, portanto, a importância de organizar o trabalho pedagógico da alfabetização, tomando por base uma concepção que respeite suas especificidades e fundamente a prática docente com base nos pressupostos necessários ao ensino.

Com relação aos aspectos necessários ao sucesso da alfabetização escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, a maioria dos professores a necessidade de ter uma boa formação, criatividade e conhecimento sobre o assunto (18%) e observar,

avaliar e fazer revisão de métodos e materiais da aula (18%), conforme é apresentado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Aspectos necessários ao sucesso da alfabetização apontado pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Soares (2003) e Morais (2012) falam da especificidade da alfabetização que perpassa pela aquisição do código alfabético e ortográfico, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Magda Soares, em seu artigo “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas” (2003), afirma que expandir o significado de alfabetização rumo ao conceito de letramento acarretou a perda de sua especificidade.

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...] (SOARES, 2003, p. 8).

Assim como Soares (2003), Morais (2012, p. 51) propõe reinventarmos o ensino de alfabetização e apresenta uma nova versão das propriedades do SEA de que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado.

Para Moraes (2012), devemos ser extremamente exigentes com o ensino de alfabetização que estamos praticando, estabelecendo metas para cada ano. Para o autor, é necessário instruir sistematicamente para compreender como a escrita alfabética funciona e quais são as suas convenções.

A professora Turmalina (2021) explica que, para obter sucesso na alfabetização, é necessário trabalhar de acordo com a realidade do aluno, gerando interesse no aprendizado; utilizar uma diversidade de práticas para não tornar o ensino cansativo e maçante; promover atividades que utilizem a tecnologia; utilizar diferentes gêneros textuais, entre outros que possibilitem ao aluno não só ler e escrever senão saber como fazer uso desse aprendizado.

Como observamos, a professora valoriza o contexto sociocognitivo do aluno, a diversidade e a inovação com o uso da tecnologia e associa os saberes escolares e da vida.

Conforme defende Freire (1989, p. 34),

No fundo o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem.

Nesse sentido, o aprendizado se faz importante quando funcional na vida do sujeito.

Sobre a organização do trabalho de alfabetização, a maioria dos professores alfabetizadores refere-se à avaliação diagnóstica como ponto de partida. A professora Crisocola (2021) explica que “[...] inicialmente identifica os saberes/conhecimentos/dificuldades dos alunos e, a partir desse levantamento, faz um planejamento e a organização de como trabalhará o conteúdo e as atividades com os alunos alfabetizando”.

A professora Sugilite (2021) diz que seu trabalho “[...] é organizado de acordo com a necessidade de aprendizagem dos meus alunos, é claro, seguindo os conteúdos curriculares”.

O trabalho pedagógico de alfabetização da professora Malaquita (2021) é organizado em forma de planejamento feito diariamente, de acordo com a necessidade do aluno, mantendo uma sequência didática, para que o aluno não se sinta perdido na alfabetização.

A professora Jaspe (2021) ressaltou que, de acordo com a BNCC e com a turma, vai selecionando as atividades de língua inglesa, por exemplo: Greetings (cumprimentos), vídeos curtos sobre o assunto estudado, atividade prática por meio de um áudio ou um vídeo falando *good morning* (bom dia) e orienta os alunos a representar o bom-dia, por exemplo, mediante desenho ou escrita.

A professora Esmeralda (2021) explicou que, uma vez por semana, para, no intuito de avaliar mais profundamente a aprendizagem dos alunos e, depois dessa ação, descarta ou deixa arquivado aquilo que não deu certo e acrescenta novas estratégias. Faz variações sempre que percebe que o aluno atingiu determinado objetivo de aprendizagem, incluindo desafios e brincadeiras que façam com que ele utilize a aprendizagem adquirida de forma espontânea. Afirma que realiza pesquisas para buscar novas abordagens, principalmente recursos didáticos que ampliem as aprendizagens de forma lúdica. Procura mesclar as estratégias de ensino e utilizar métodos diversificados, para que o aluno tenha contato com o mesmo “conteúdo” das mais diversas formas possíveis. Depois dessas ações, a professora organiza as aulas por meio de sequências didáticas que, segundo ela, são dinâmicas e abertas. As observações diárias são registradas conforme a necessidade avaliada pela professora.

Para a melhoria do trabalho realizado nas escolas, Gontijo e Schwartz (2009) ressaltam o trabalho de formação de professores alfabetizadores para se apropriarem de conhecimentos específicos no ensino da alfabetização: o que ensinar, como ensinar e para que ensinar.

Acreditamos, dessa forma, que as crianças não aprendem sozinhas e nem de forma espontânea. Para que elas se apropriem dos conhecimentos e, em particular, da linguagem escrita, é necessária uma mediação qualificada dos professores que, por sua vez, só é possível com a existência de espaços para estudo, para troca de experiências, para planejamento e para organização intencional e sistemática do trabalho a ser realizado com as crianças na sala de aula (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 11).

O professor Quartzó (2021) direciona o planejamento do trabalho selecionando atividades para serem trabalhadas na educação física, focando a alfabetização, principalmente atividades relacionadas à cultura popular como jogos e brincadeiras.

A professora Turmalina (2021) afirmou: “Como professora de Arte meu foco não é alfabetização, mas trabalho com diferentes textos”.

Para a professora, isso “[...] colabora para que o aluno compreenda e contextualize as informações tanto da sua disciplina como das outras”.

Como observamos, essa professora não se sente pertencente/responsável pela alfabetização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A interdisciplinaridade é uma possibilidade de trocas entre os professores das áreas específicas e os titulares das turmas de alfabetização pela da integração real das disciplinas no interior de uma mesma meta.

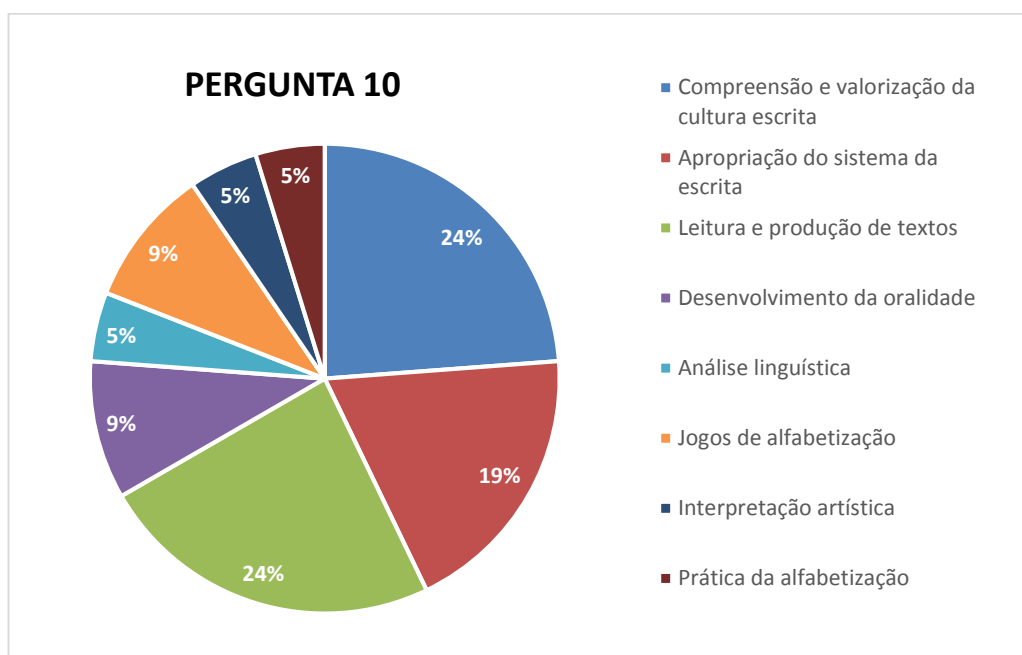
Supomos, assim, que, anteriormente à integração de disciplinas, há uma integração entre cientistas, entre pessoas no caminho interdisciplinar. Segundo Vilela e Mendes (2003):

A interdisciplinaridade é considerada uma inter-relação e interação das disciplinas a fim de atingir um objetivo comum. Nesse caso, ocorre uma unificação conceitual dos métodos e estruturas em que as potencialidades das disciplinas são exploradas e ampliadas. Estabelece-se uma interdependência entre as disciplinas, busca-se o diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com objetivo de construir um novo conhecimento. Dessa maneira a interdisciplinaridade se apresenta como resposta à diversidade, à complexidade e à dinâmica do mundo atual. (VILELA; MENDES, 2003, p. 529).

Uma formação que orientasse o trabalho interdisciplinar poderia fundamentar a prática da professora no interior de estabelecer conexões das aulas de arte com a alfabetização dos alunos.

Ao indagar sobre os eixos/dimensões que fundamentam a prática docente da alfabetização, (24%) dos professores apontam que dão destaque à compreensão e valorização da cultura escrita, (24%) destacam e enfatizam no seu trabalho a importância da leitura e produção de textos e (19%) focam a apropriação do sistema da escrita, conforme se apresenta no gráfico 3.

Gráfico 3 – Eixos/dimensões da alfabetização na prática docente



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para Lemle (2004), a formação básica dos alfabetizadores é tremendamente insuficiente e faz crítica aos programas obrigatórios e supervisão que obedece aos projetos do MEC. A autora nos traz uma definição de professores alfabetizadores em sua trajetória:

São atirados na tarefa sem receber o mais elementar dos subsídios teóricos para se escorarem em sua prática. E a burocracia dos programas obrigatórios e da supervisão as impede de pensar no que estão fazendo. E refletir sobre sucessos e falhas, de inventar de experimentar caminhos, de criar soluções. Estão limitadas a repetir uma rotina estéril, baseada da numa ideologia preconceituosa e destrutiva (LEMLE, 2004, p. 64).

Vale destacar que a professora Turmalina (2021) disse que ministra aulas de arte planejadas e articuladas às outras disciplinas e sua contribuição para a alfabetização dos alunos está relacionada à leituras e produções de textos, leituras e observações dos elementos que compõem uma obra de arte, ditados, desenho e interpretação.

A professora acredita que esse trabalho contribui muito para o ensino e aprendizagem dos alunos e a interação com outras disciplinas ajuda muito no processo de alfabetização. No seu entender, tanto a leitura quanto a interpretação são aspectos de suma importância para o processo de alfabetização.

Já a professora Esmeralda (2021) relatou que é importante abordar todos os eixos da alfabetização, mesmo que, na sala de aula, onde o tempo é escasso, seja privilegiada a apropriação do sistema de escrita alfabético. Esmeralda afirmou que é importante inserir a leitura e a produção textual, voltadas sempre para o uso social da leitura e da escrita, pois, segundo seu entendimento, a aprendizagem acontece mais facilmente quando tem significado para o aluno.

Gontijo e Schwartz (2009, p. 12) apresentam dez conhecimentos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita:

Os conhecimentos sobre o sistema de escrita a serem ensinados na fase inicial da alfabetização escolar são: os sistemas de escrita, a história dos alfabetos, a distinção entre desenho e escrita, o nosso alfabeto, as letras do nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos da escrita ao escrever a letras), a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco na escrita, as relações entre letras e sons e relações entre sons e letras.

Os dez conhecimentos apresentados pelas autoras a serem ensinados na fase inicial da alfabetização devem estar integrados às dimensões da leitura e produções de textos.

É importante enfatizarmos que esses conhecimentos se referem a uma das dimensões do conceito de alfabetização que orienta o nosso trabalho. Porém, essas dimensões estão integradas às demais dimensões: leitura e produção de textos orais e escritos (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 16).

Sobre como tem sido o resultado do trabalho de alfabetização no período de pandemia pela covid-19, a professora Crisocola (2021) respondeu que gostaria muito de dizer que o resultado foi excelente, mas não percebeu grandes mudanças na turma. A professora explicou que os alunos que já dominavam a escrita e a leitura e continuaram a realizar as atividades remotas propostas nesse período. Entretanto, percebeu que outros alunos realizavam as atividades de qualquer maneira e outros ainda “[...] apenas para dizer que fez [...]”, e teve impressão de que alguém fazia por eles. Considerou que o resultado não atingiu o esperado, mesmo com todo o planejamento das aulas, acompanhamento e monitoramento das atividades no grupo de WhatsApp, vídeos gravados, sugestões de leitura, jogos propostos para serem realizados de forma remota. Ao longo da pandemia, os professores reinventam a alfabetização por dispositivos. À vista disso, faz-se necessária uma nova formação

docente para esses sujeitos que se propõem a essa desafiadora prática de ensino, por meio das tecnologias da informação e comunicação.

A professora Malaquita (2021) respondeu que se tem sentido frustrada com o seu trabalho no período da pandemia, pois os alunos não conseguiram alcançar os objetivos traçados. Um dos pontos que destacou foi o material do Sistema Aprende Brasil, que, no entendimento da professora, “[...] tem um nível de ensino totalmente diferente da minha turma, que, por sinal, ainda precisa ser alfabetizada”.

A professora Jaspe (2021) explicou que

[...] nesse momento de pandemia estamos trabalhando com o sistema híbrido e utilizando a metodologia bem lúdica. Dessa forma, as crianças ou os alunos, principalmente, a família, compreendem a atividade e conseguem orientar ou auxiliar o aluno para enviar a atividade concluída no grupo de WhatsApp. Além disso, o professor fica disponível para esclarecer qualquer dúvida acerca da atividade proposta.

A professora Esmeralda (2021) disse que não pode afirmar que o resultado do trabalho com a alfabetização tem sido satisfatório, pois é inegável que o processo de alfabetização na escola acontece sem o contato, a observação, o incentivo diário, a criação de uma rotina de leitura e escrita, a variação de métodos. Sem desmerecer a forma *online*, afirmou que, mesmo que se busque a melhor forma de chegar até o aluno, é praticamente impossível suprir a lacuna da presença dos sujeitos. Por isso, buscou adaptar as orientações e contar com a ajuda da família, que se tornou peça fundamental nesse período de pandemia.

O professor Quartzito (2021) disse que, como sua disciplina tem característica prática e afetiva, principalmente na fase de alfabetização, pensa que a pandemia trouxe grandes prejuízos para a alfabetização das crianças. Assim, o trabalho de alfabetização desenvolvido de forma remota não foi o ideal e, apesar das dificuldades, foi desenvolvido, pensando na inclusão dos pais como mediadores do processo de alfabetização, embora, infelizmente, na avaliação do professor houve baixa adesão dos pais e/ou responsáveis.

A professora Turmalina (2021) explicou que os professores planejaram as aulas seguindo protocolos e os regimentos escolares e tomando por base o currículo do Espírito Santo e a BNCC. A professora esclareceu que tem trabalhado muito a leitura e a interpretação de textos e de obras de arte, o que, no seu entender, foi primordial para o ensino e aprendizagem dos alunos. Com isso, a disciplina Arte contribuiu muito

na alfabetização. No período de pandemia, observou que muitas famílias têm se importado com o processo de alfabetização de seus filhos e outras não. Tal observação foi feita depois da avaliação de retorno das atividades que foram enviadas para casa dos alunos. A professora referiu-se à parceria escola/família, para que a alfabetização aconteça com excelência na vida de cada aluno e concluiu dizendo que “[...] escola sozinha não faz milagre, a família é fundamental para o desenvolvimento do processo de alfabetização” (TURMALINA, 2021).

Conforme as respostas dos professores alfabetizadores, os efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia da covid-19, desde os diagnósticos referentes à saúde do aluno até o momento, apontaram um aprendizado ineficaz. Devido ao isolamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus, o ensino remoto (EaD) tornou-se uma alternativa para que os alunos não perdessem um ano de estudo. As grades foram mantidas e aplicadas por videoaulas e atividades disponibilizadas por meio impresso. Contudo, nem todos os alunos conseguiram acompanhar o novo ritmo e as novas técnicas, além dos muitos que não tiveram acesso inicial a computadores ou aparelhos eletrônicos. Os efeitos dos novos métodos aplicados podem ocorrer desde a saúde mental dos alunos, passando pela saúde alimentar, até as condições do aprendizado, que muito se perdeu e pouco se avaliou, de fato, sobre as formas de aderir o novo método. O trabalho de alfabetização foi muito prejudicado no período da pandemia, o que evidencia a necessidade da presença e mediação direta do professor alfabetizador.

Não existe prática miraculosa de alfabetização, tampouco métodos, tecnologias ou a crença de que o estudante aprende sozinho ou num ambiente propício (alfabetizador).

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar quase natural (FREIRE, 2002, p. 11).

Frases como ‘a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?’ ou ‘o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século’ expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista da tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando à sua sobrevivência (FREIRE, 2002, p. 10).

Mesmo em tempos difíceis como o que o mundo está vivendo, é preciso escutar o aluno, respeitar sua leitura de mundo e organizar o trabalho de alfabetização focando no seu contexto social.

No que concerne à leitura de mundo do aluno, Freire (2002, p. 77) discorre sobre a resistência do professor em saber escutar o aluno e respeitar sua leitura de mundo.

A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a leitura de mundo com que o educando chega da escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo a sua experiência e conhecimento como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo não significa, já deixei isso claro, concordar com ela, a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo a como sua. Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de interligar o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa torná-la como ponto de partida para compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental a inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

Para Freire (1989), aprender a ler, aprender a escrever e alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, ler o mundo: compreender seu contexto ligando linguagem e realidade; compreender a dinâmica, e não a manipulação das palavras, o que vai muito além de ordenar letras e combinar sons. Por fim, Antônio Joaquim Severino, ao prefaciar a obra “A importância de ler”, de Paulo Freire (1989), destaca que a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. “[...] devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, único caminho para a construção de uma sociedade na qual não existirão mais exploradores e explorados, dominantes doando sua palavra opressora a dominados” (FREIRE, 1989, p. 9).

No momento atual que vivemos, faz sentido falar e/ou fazer uma reflexão sobre hegemonia, para construir caminhos e responder às inquietações sobre a ineficácia da alfabetização. O estudo e as análises conduzem a olhar o passado, a história da

alfabetização, os métodos tão defendidos e ineficazes, pensar a serviço de quem e de quem está o ensino e responder à pergunta inicialmente formulada.

Dessa forma, muitas outras reflexões críticas devem ser provocadas para que a escola produza uma alfabetização funcional que instrumentalize o sujeito contra a alienação e ignorância, capaz de fazer ler a ideologia dominante e a ela fugir e resistir e transformá-la.

5.2 RODA DE CONVERSA

Para desenvolver a metodologia roda de conversa, foram feitas várias ligações telefônicas, além de mensagens enviadas pelo aplicativo WhatsApp aos sete professores alfabetizadores, que responderam ao questionário e foram convidados a continuar a participar da pesquisa.

O roteiro da roda de conversa foi organizado com quatro pontos de reflexão sobre o trabalho de alfabetização, o material didático utilizado no ensino da alfabetização e textos que entram na sala de aula e movimentos de resistência ao poder hegemônico na educação. Os pontos da conversa foram provocados com as seguintes indagações:

- 1 **Trabalho de alfabetização** – Como é a organização do trabalho de alfabetização? Existe um passo a passo ao longo do ano letivo para trabalhar a consolidação da leitura e do sistema de escrita alfabética?
- 2 **Material didático adotado** – Qual a perspectiva pedagógica do material adotado nos anos iniciais do ensino fundamental? Ele é suficiente para alfabetizar? Em que sentido esse material atende ao desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita?
- 3 **Textos que entram na sala de aula** – Que tipo de textos entra na sala de aula? Eles provocam a discursividade? Como é o ensino da relação letras e sons e letras e sons e letras? Há discussão, avaliação e escolha por parte dos alunos?
- 4 **Movimentos de resistência ao poder hegemônico na educação** – Esses movimentos acontecem? Se sim, como esses movimentos acontecem no chão da escola?

No dia marcado, a pesquisadora gerou e compartilhou o *link* de acesso à roda de conversa, que aconteceu pelo Google Meet e durou uma hora e trinta minutos.

Participaram da roda de conversa os professores Sugilite, Esmeralda, Crisocola, Malaquita e Quartzito (2021), com exceção das professoras Jaspe e Turmalina (2021).

O primeiro assunto da roda de conversa foi sobre o trabalho de alfabetização. Desse modo, os professores foram convidados a discorrer sobre como é a organização do seu trabalho nas turmas de alfabetização e se existe um passo a passo, ou uma sistematização ao longo do ano letivo, para trabalhar a consolidação da leitura e do sistema de escrita alfabética.

A professora Sugilite (2021) afirmou que, embora não siga um passo a passo, procura desenvolver o currículo com os conteúdos propostos em sua turma do 1º ano, uma vez que cada criança aprende diferentemente uma da outra, cada aluno tem suas singularidades e aprende a leitura e a escrita em tempos diferentes.

A professora Esmeralda (2021) explicou que, para fundamentar sua prática, pesquisa e lê muito sobre a alfabetização, porém alguns procedimentos não funcionam, e cita uma turma do 1º ano em 2019, na qual havia um grupo de dez alunos com muita dificuldade, que não estavam alfabetizados. Além do mais, os procedimentos que ela conhecia não eram aplicáveis, e coube a ela pesquisar, procurar, inventar sair “fora da caixa”, usar recursos para ensinar e fazer com que os alunos desenvolvessem a compreensão da leitura e da escrita. Em seguida, disse ter observado que os alunos gostavam muito de competir uns com os outros. Então, começou a pesquisar e usar jogos para o ensino da alfabetização. Para a professora, essa estratégia deu certo com sua turma (turma de 2020), mas não daria certo com os alunos da turma 2019, em que havia dez alunos não alfabetizados. Disse que o professor alfabetizador sabe os caminhos metodológicos que podem ser usados, mas, às vezes, estar muito focado nos métodos e teorias atrapalha. Citou a necessidade de saber em que nível estava o aluno, a turma e enfatizou que primeiramente é necessário analisar a turma. Para ela, o método e a teoria podem não caber em determinadas situações ou grupo de alfabetizandos, dependendo do processo no qual estão.

A professora Malaquita (2021) explicou que assumiu uma turma do 3º ano para alfabetizar. Em sua maioria, os alunos não estavam alfabetizados. Em sua experiência de dez anos como professora alfabetizadora, disse que se tornou uma rotina para ela trabalhar em turmas do 3º ano com alunos que não conseguiram efetivar sua alfabetização. Relatou que começa o ensino pelo nome dos alunos, conta história e

exibe vídeo sobre a história da escrita para que o aluno entenda seu surgimento, apresenta o alfabeto, trabalha os nomes das letras e a relação das letras com os sons. Explicou que o nível de conhecimentos dos seus alunos é bem diferente do da turma da professora Esmeralda, que possuía bem mais conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética.

O professor Quartzó (2021) começou explicando que não tinha muita compreensão da ligação e contribuição da educação física na alfabetização dos alunos. Não tinha ideia de trabalhar em sua disciplina a leitura e a escrita. Destacou a questão motora, movimentos que trabalham equilíbrio, afirmando que atividades que trabalham essas habilidades contribuem para a alfabetização dos alunos. Ressaltou que, com a participação no trabalho de pesquisa, começou a pesquisar mais e associar as atividades da disciplina à alfabetização das crianças, já que trabalha com as turmas do 1º, 2º e 3º anos da escola pesquisada.

Uma professora disse organizar o trabalho de alfabetização iniciando com o nome dos alunos. Explora o nome dos alunos por meio de uma lista de chamada. Lê com eles, brinca de descobrir o próprio nome e o nome dos colegas. Apresenta o alfabeto, as vogais e vai trabalhando com as famílias silábicas. Quando os alunos começam a fazer notação sonora, orienta a formação de palavras com alfabeto móvel e placas com sílabas para a formação de palavras. Com a formação de palavras, apresenta textos curtos.

Duas professoras utilizam o texto como ponto de partida. Na semana, separam três dias para a leitura em voz alta de histórias, lendas, fábulas, literatura infantil, para, segundo elas, despertar a curiosidade e o gosto pela leitura. Uma delas disse que, quando faz a leitura de algum livro, geralmente do acervo do Pnaic, faz por partes, para despertar na turma a expectativa de ouvir. Ela explicou que essa prática ajuda na escuta e interesse e disciplina para ouvir, respeitar o turno da fala e ouvir o colega.

Observamos que, pelo tempo de atuação, poucos professores pegaram algum programa de incentivo à alfabetização. É possível que a maioria tenha tido pouco ou nenhum contato com programas de alfabetização além dos estudos na graduação.

Lemle (2004) afirma que a formação básica dos alfabetizadores é tremendamente insuficiente e critica os programas obrigatórios e o serviço de supervisão que obedece aos projetos do MEC. Para Lemle, professores alfabetizadores

São atirados na tarefa sem receber o mais elementar dos subsídios teóricos para se escorarem em sua prática. E a burocracia dos programas obrigatórios e da supervisão as impede de pensar no que estão fazendo. E refletir sobre sucessos e falhas, de inventar, de experimentar caminhos, de criar soluções. Estão limitadas a repetir uma rotina estéril, baseada da numa ideologia preconceituosa e destrutiva (LEMLE, 2004, p. 64).

Evidenciamos, com base nos relatos dos professores, que o trabalho de alfabetização é realizado de forma autônoma, em nenhum momento eles descrevem o apoio pedagógico para a prática docente e contam com a formação básica e as próprias experiências pessoais além de leitura, estudo e pesquisa sobre a alfabetização.

Ao indagar sobre o material didático adotado e qual sua perspectiva pedagógica do material, se é suficiente para alfabetizar e em que sentido esse material atende ao desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita, o professor Quartzo (2021) disse que o livro foi uma novidade na disciplina Educação Física e o material trabalha bem a oralidade, a música e brincadeiras, tais como: pular corda, amarelinha, carniça, cabra-cega, boca de forno, entre outras. O professor explicou que o material valoriza a cultura infantil.

A professora Sugilite (2021) não se referiu ao uso do material adotado – Sistema Aprende Brasil –, porém disse que é preciso intensificar o uso de diferentes gêneros textuais, para subsidiar as produções textuais construídas pelos alunos. Citou o uso de cadernos de leituras e livros de literatura infantil e destacou que, às vezes, esses materiais ainda não são suficientes para a apropriação da leitura e escrita.

Esmeralda (2021) disse que a perspectiva do material adotado traz como base quatro teóricos: Piaget, Ausebel, Wallon e Vigotsky. É uma linha construtivista e interacionista. A professora, que inicialmente duvidou de que o uso do material do Sistema Aprende Brasil desse certo para os alunos do município, considerou-o bom e acredita que é um instrumento que auxilia muito a alfabetização, pois vem organizado com uma sequência ainda fragmentada, mas pode ser ressignificada pelo professor alfabetizador. Ao destacar o livro de história que trabalha a questão do pertencimento, valoriza a cultura do aluno, da sua comunidade e parte da experiência do aluno, reconhecendo seus saberes, seu cotidiano. Ressaltou que o livro oportuniza o trabalho com a oralidade, eixo fundamental no ensino da linguagem. Para a professora, isso faz sentido para o aluno e ela vê a aprendizagem acontecendo. Embora o tempo presencial tenha sido mínimo, devido à suspensão das aulas pela

pandemia causada pela covid-19, Esmeralda observou que foi muito positivo o uso do material, apesar do pouco tempo. Reclamou que a escola não possui *internet* boa, o que é prejudicial, pois é mais uma ferramenta para ser usada no ensino, principalmente nesse tempo em que as escolas têm recorrido às atividades remotas por conta da pandemia que se instaurou no início de 2020 e ainda assombra o mundo.

A professora Malaquita (2021) discordou da professora Esmeralda e avaliou como negativo o uso do material utilizado para a alfabetização da sua turma. Disse que o material é bom, mas não se adequou a sua turma. Para ela, o material pode ser bem aproveitado com alunos de nível maior de compreensão, com a consolidação do sistema alfabético de leitura e escrita já efetivado. Reforçou que o material está totalmente fora da realidade dos alunos da sua turma e, no pouco tempo presencial, precisou fazer muitas adaptações e utilizou outros textos para trabalhar a alfabetização.

Crisocola e Sugilite (2021) sugeriram a resignificação de atividades do material adotado Sistema Aprende Brasil. Esmeralda (2021) disse que agrega outros materiais, enquanto, para Quartzó (2021), o material valoriza a cultura infantil. Malaquita (2021) avaliou como negativo o uso do material para sua turma, que, segundo ela, não consegue acompanhar as atividades, principalmente por aulas remotas, em razão da pandemia.

Para muitos educadores, o livro didático constituiu-se como um produto cultural, responsável pela transmissão de certa forma de cultura e pelo estabelecimento de condições materiais para o ensino. De acordo com Teixeira (2008, p. 1-3), é um instrumento que

[...] se impõe como elemento da cultura escolar, organizando a seleção de conteúdos, interferindo e guiando as práticas pedagógicas e contribuindo para as formas de construção do conhecimento escolar. [...], o livro didático passa por um processo de produção, distribuição e consumo que envolve autores, editoras e todo um segmento de mercado. O Estado atua como regulador ao definir programas de escolha e avaliação dos livros, controlando os tipos de conhecimentos que serão ensinados nas escolas, por sua vez para compreender a relação entre o professor e o livro didático, é necessário analisar tanto os elementos relacionados à cultura do professor quanto os relacionados aos processos de regulação, produção e reprodução da escola. Ao estabelecer estas condições se impõe como elemento da cultura escolar, organizando a seleção de conteúdos, interferindo e guiando as práticas pedagógicas e contribuindo para as formas de construção do conhecimento escolar.

A análise desse ponto da conversa aponta situações diversas do uso do material adotado para a alfabetização: uso efetivo para alguns na qualidade de organizadores do trabalho e uso em contextos diferenciados por outros, evidenciando uma forma singular em cada professor alfabetizador.

Quanto ao terceiro ponto de discussão – que tipo de textos entra na sala de aula; eles provocam a discursividade; como é o ensino da relação letras e sons e letras; há discussão, avaliação e escolha por parte dos alunos? –, os professores foram unânimes em reconhecer a necessidade de deixar os textos entrarem na sala de aula.

A professora Sugilite (2021) afirmou que os textos precisam ser diversificados, textos que abordem diferentes temas e estimulem a discursividade entre os alunos. O texto contextualiza a realização do trabalho de relação letra e sons. A professora disse que geralmente escolhe os textos e realiza a avaliação mediante a interação, a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

O professor Quartzito (2021) comentou que os alunos querem matá-lo se leva algo teórico para trabalhar; preferem fazer atividades ao ar livre, porém as conversas sobre alimentação saudável, cuidados corporais, higiene, saúde mental são textos com contextos para a vida cotidiana dos alunos e eles participam oralmente, expondo suas opiniões e o que entendem dos assuntos tratados.

A professora Malaquita (2021) disse que os textos que entram na sua sala de aula são bem pequenos: receitas, poemas, versos e trava-línguas.

Para a professora Esmeralda (2021), que se considera uma leitora compulsiva, a leitura é essencial acontecer na sala de aula. Citou que fez seleção de muitos textos recortados de livros didáticos antigos, jornal, revistas e pesquisados na *internet*, para serem utilizados para leitura com sua turma. Disse que realiza leitura em voz alta para os alunos e oferece os textos para que eles façam suas leituras. Citou a fala de uma aluna que observou uma propaganda na sua blusa e disse que a propaganda foi um texto que gerou discussão em sala de aula. Afirmou que preparou uma trilha com 19 “casas” – cada casa com um texto diferente – e que sua turma é composta por 19 alunos. Todos os dias, os alunos tinham textos para ler, à medida que iam avançando as casas. Os textos eram diversificados, e havia texto grande, pequeno, notícia de jornal, quadrinho, poemas, convite, contos de assombração, receitas, tirinhas, placas de trânsito, *emojis*, fábulas e cordel. A professora disse que não sabia se todos

estavam lendo, mas os alunos gostavam muito da dinâmica e muitos que finalizaram a trilha pediram que lessem livros. Planejou ler O mágico de OZ com os alunos, mas não deu tempo, logo as aulas foram suspensas.

Os professores apontaram a entrada de textos diversificados em sala de aula e afirmaram que as práticas de linguagem são realizadas dentro da discursividade, com textos diferentes dos didatizados. As professoras do 3º ano, Crisocola e Malaquita (2021), relataram que possuem uma caixa de textos para leitura, tanto para os alunos quanto para elas, e se utilizam dos textos para leitura em voz alta, leitura deleite, leitura por inferência, por antecipação e para obter informações.

Bronckart (2010), na conferência “Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita”, proferida na PUC São Paulo, em 11 de junho de 2010, discorreu sobre a problemática do ensino da produção escrita, afirmando que as reformas da língua materna tinham dois objetivos centrais e dois secundários, dos quais o primeiro se referiu à diversificação de tipologias textuais na escola:

O primeiro dos objetivos centrais era o de proceder a uma diversificação dos textos a serem trabalhados em aula. Por razões relacionadas à história do ensino secundário, até então, os programas escolares visavam, essencialmente, ao domínio de alguns textos de caráter narrativo (com modelos oriundos da literatura, que davam lugar a atividades de redação) ou de caráter argumentativo (com modelos oriundos da filosofia, que davam lugar a atividades de dissertação). A busca de diversificação consistiu na introdução nos programas de novos gêneros de textos, que se acreditava que os alunos deveriam dominar em sua vida pessoal e profissional futura. Mas, como não se pode ensinar a totalidade dos gêneros de textos ‘úteis’, surgiu então o delicado problema da escolha de gêneros de textos que deveriam constar dos programas. O segundo objetivo central dessas reformas era o de se conceber um ensino sistemático e racional das principais regras que organizam todos os textos, qualquer que seja o gênero ao qual pertençam, o que implicava que se dispusesse de uma teoria geral da arquitetura dos textos. A esses dois objetivos principais frequentemente se associavam dois objetivos secundários, referentes à articulação do ensino da produção escrita ao ensino anterior da gramática e ao ensino posterior da literatura. No primeiro caso, tratava-se de conceber atividades de didática dos textos em que as noções trabalhadas no ensino gramatical (sujeito, grupo, complemento etc.) pudessem ser re-exploradas de modo eficaz, de acordo com o princípio de que a gramática deveria estar a serviço do domínio da produção textual. No segundo caso, tratava-se de conceber atividades que permitissem identificar e compreender os procedimentos linguísticos ou estilísticos particulares utilizados pelos grandes autores da literatura (BRONCKART, 2010, p. 5).

Soares (2017) afirma que o construtivismo propunha, no decorrer do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, que 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).

Gontijo e Schwartz (2009) corroboram os autores sobre a importância da diversidade textual. Para as autoras, algumas práticas de produção de texto e material didático têm desconsiderado as condições de produção textual e o caráter dialógico da linguagem, por não levar as crianças a se preocuparem com as estratégias do dizer, tendo em vista um interlocutor específico.

Essas distinções conceituais são significativas, pois levam a refletir sobre a importância de um trabalho de ensino da leitura e da escrita que priorize não só a diversidade de gêneros textuais, mas também os diferentes tipos textuais. Assim, é possível fazer com que as crianças compreendam, nas formas do gênero, diversificadas formas de organização da textualidade (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 95).

Ao se aterem na estrutura do gênero, as autoras consideram

[...] as condições de produção textual, a relação do tema abordado e dos discursos materializados em outros textos, as dimensões éticas, estéticas, políticas, as imagens que contribuem para a constituição dos sentidos do texto e a discussão crítica (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 78).

Com base nessa análise, entendemos que é preciso deixar textos variados entrarem na escola, textos com propósitos diversos que não sejam somente os didatizados para a formação de leitores críticos, reflexivos, inventivos, argumentadores e responsivos.

O quarto assunto da roda de conversa foi sobre os movimentos de resistência ao poder hegemônico na educação. Foi perguntado se esses movimentos acontecem no chão da escola e como acontecem. Destacamos duas falas que confirmaram o poder hegemônico na educação, embora não expusessem claramente os movimentos de resistência: a professora Sugilite (2021) disse que acontece sim e a própria escola

se constitui agente dessa hegemonia, embora seja lócus de uma pluralidade cultural e concepções políticas num processo de debates de ideias, mas é instrumento de controle social; já a professora Crisocola (2021) observou que hegemonicamente existe a intenção de adestrar professores e alunos, ainda que camuflada, principalmente por parte do sistema.

Vamos nos calando e acostumando a dizer sim para o sistema. Inclusive temos um pouco de liberdade, porém não para uma educação libertadora. Não enfrentamos as ordens que vêm de cima. Ainda vemos separar turmas por níveis de aprendizagem, o uso de cartilha para alfabetizar e métodos tradicionais. Para a professora, essas ocorrências são fruto do poder hegemônico que sempre existiu na escola.

Nas falas de ambas as professoras titulares, há indícios de fatos que permitem a análise de que o sistema dita as normas pelo currículo prescritivo, que não valoriza os saberes existentes no chão da escola pela falta de conhecimento e acesso às políticas públicas de educação, pela falta de valorização do professor e pela falta de valorização das classes populares que dependem da escola pública.

O uso do paradigma indiciário proposto por Guinzburg (2009) serve de inspiração para pesquisar e investigar, nos testemunhos e vozes ocultas, os vestígios que comprovam a ideologia neoliberal que impera na sociedade. O grande desafio é romper a ideologia dominante do capitalismo mediante debates, discussões, conversas, empoderamento dos sujeitos ao enfrentamento do poder hegemônico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada começou com a inquietação sobre a alfabetização e levantou um histórico sobre questões de legislação e políticas de alfabetização para procurar responder o que leva as crianças a chegar ao terceiro ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos posteriores sem estar, de fato, alfabetizadas. Ao longo do trabalho, pôde-se analisar as concepções de alfabetização que fundamentam a prática docente dos professores alfabetizadores e estudar como organizam o trabalho e a prática educativa da alfabetização. Dessa forma, conforme apresentado ao longo da pesquisa, é possível reforçar a importância do assunto abordado, visto que ele pode impactar fortemente a prática de uma alfabetização menos ingênua e mais politizada, na qual a criança possa vencer os desafios de sua aprendizagem e dar prosseguimento ao estudo, exercitando seu direito de estar alfabetizada, reconhecida como protagonista desse processo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, alcançaram-se os objetivos de contextualizar historicamente os programas e políticas educacionais de alfabetização no país, nas duas últimas décadas, pesquisar como ocorrem o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, a organização do trabalho e a prática educativa com a alfabetização e investigar as concepções de alfabetização que fundamentam as práticas docentes dos professores alfabetizadores, fazendo com que fosse possível apresentar dados e informações que contribuíssem significativamente no campo de estudo. Para isso, foi aplicado um questionário e realizada a roda de conversa com sete professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais de uma escola da rede municipal de Presidente Kennedy-ES.

Esses procedimentos metodológicos serviram para produzir dados e analisar informações relevantes para a pesquisa, utilizando *e-mails*, ligações telefônicas e aplicativo Google Meet, os quais possibilitaram situações de diálogos transcritos, à medida que foram dadas respostas às questões sobre o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Os sujeitos da pesquisa, nove professores alfabetizadores, dos quais participaram sete na aplicação do questionário e cinco na roda de conversa, receberam o nome fictício de pedras preciosas, para salvaguardar suas identidades. O motivo da escolha dos nomes se deveu às características das pedras preciosas que, para se tornarem joias, passam pelo processo de lapidação e

são reconhecidas pela sua beleza, cor, transparência, brilho, dureza e índice de refração da luz. Sugilite, Esmeralda, Crisocola, Malaquita, Quartzo, Turmalina e Jaspe foram os nomes fictícios dados aos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa.

Conforme o observado na pesquisa de campo, a maioria dos professores pesquisados considera a falta de estrutura familiar dos alunos e a formação docente insuficiente como motivos que os levam a avançar nos estudos sem que estejam, de fato, alfabetizados. Sendo assim, evidenciamos que é necessário investir na formação continuada de professores alfabetizadores. Uma formação menos ingênua e mais politizada que possibilite inventar o cotidiano da alfabetização, orientar o trabalho interdisciplinar e propiciar conhecimentos básicos e necessários ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

É impossível dar conta de resolver os problemas sociais/econômicos e a falta de estrutura familiar que ocasionam a vulnerabilidade das crianças. No entanto, com a rigorosidade defendida por Freire (2002), podemos fundamentar uma prática docente de alfabetização baseada no viés político que dialogue com as crianças, suas necessidades e possibilite vencer os desafios da alfabetização, tomando por ponto de partida seu papel de sujeito principal com base na formação continuada de professores.

A formação continuada é um direito profissional e, como próprio nome diz, deve ser mantida continuamente pelos sujeitos envolvidos como espaço coletivo de discussões, tramas, experimentações e narrativas que possivelmente insurgirão e possibilitarão posturas mais politizadas do professor alfabetizador.

Certeau (1998, p. 41) diz: “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural [...]”, alterando seu funcionamento.

Para sintetizar, será apresentado um *e-book* como produto educacional contendo uma proposta de formação para pensar e fazer acontecer a fabricação do cotidiano da alfabetização direcionado ao protagonismo do aluno alfabetizando.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicadores de Alfabetismo Funcional (Inaf):** estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: IPM, 2018.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo:** de Piaget a Emília Ferreiro. Série Princípios. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BARBALHO, Teófilo. **Percentagem de analfabetismo e direito à educação em adultos de 25 a 50 anos do Bairro dos Coelhos, Recife-PE, Brasil – Ano 2018.** Assunción, 2018.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BOLFER, Maura Maroa Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente:** estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2008.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara-SP, v. 21, n. 1, p. 24-46, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL (Constituição). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Notas metodológicas, Volume I. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101651_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União, 23 dez. 1996.** Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, 10 jan. 2001.** Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] União, 07 fev. 2006.** Brasília: Presidência da República, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, 26 jun. 2014.** Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Secretaria da Educação a Distância. Módulo Competências Básicas. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação nº 130,** de 14 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização – Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Brasília. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Portal do MEC. **Programa Brasil Alfabetizado, 2011.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes?id=12280>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. **Pró Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Guia Geral. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE nº 7/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2012.

BRITO, Janira Bezerra de. **Alfabetização de crianças e jovens: superando desafios da inclusão escolar**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2012.

BRONCKART. Jean Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letra**, n. 40. Universidade Federal de Santa Maria. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>. Acesso em: 31 mar. 2021.

CASTRO, Flávia da Silva. **Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?** 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre-RS, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2008.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 10.631, de 28 de março de 2017. PAES – Pacto pela aprendizagem no Espírito Santo. **Diário Oficial [do] Estado**, 28 mar. 2018. Vitória: Secretaria do Estado, 2018.

FERNANDES, Denise Medianeira Mariotti; KARNOPP, Erica. **A globalização e seus efeitos: a reação contra-hegemônica, a partir dos processos organizativos desenvolvidos na agricultura familiar**. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/A/Downloads/16225-17312-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, Emília. Processos de aquisição da língua escrita no contexto escolar. In: FERREIRO, Emília (Org.). **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita Gomes (Ed.). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura e escritura**. México, Siglo XXI de España Editores, 2002.
FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México City: Veintiuno Editores, 1979.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRER, Walquiria Martinez Heirich. **A origem do processo de mundialização do capital financeiro**. 2001. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/viewFile/330/74>. Acesso em: 05 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ega, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO, 15. Disponível em: <https://youtu.be/IHhmZhGGFNI>. Acesso em: 23 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. **Sinais**: raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo: Cia. das letras, 1989.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Araraquara-SP: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá. **O processo de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental**: concepções e práticas. 2016. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2016/10/o_processo_de_alfabetizacao_no_1_ciclo_do_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais.** Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições.** São Paulo: Martins Fontes Editora, 2002.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar.** 2001. 291 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GONTIJO, Claudia Maria; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática.** Curitiba-PR: Sol, 2009.

GRIGORENKO, Elena Leonidovna; STERNBERG, Robert J. **Crianças rotuladas. O que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educ.**, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167798432005000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2021.

HAMZE, Amelia. **A escola que queremos e a que o capitalismo nos dá.** 2001. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/escola-capitalismo.htm>. Acesso em: 18 jan. 2021.

HAMZE, Amelia. **A prática pedagógica atual.** 2004. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-pratica-pedagogica-educacao-atual.htm>. Acesso em: 05 fev. 2021.

HAMZE, Amelia. **O professor e o mundo contemporâneo.** 2004. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/professor-mundo.htm>. Acesso em: 05 fev. 2021.

IDEB Municípios ES. Disponível em: <file:///C:/Users/Educ%C3%A7%C3%A3o/Downloads/An%20iniciais%20ES%20municipal.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2004.

MACHADO, Maira Gledi Freitas Kelling. **A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização: um estudo sobre o acompanhamento sistemático de atividades pedagógicas.** 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI, Itajaí/SC, 2011.

MANFREDI, Maria Noemi Gonçalves do Prado. **Educação e contra-hegemonia na década liberal as tendências pedagógicas contra-hegemônicas entre a crise paradigmática e a construção de outra hegemonia possível no limiar do século**

XXI. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **Pnaic: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.** 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Sorcaba, 2015.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MARQUES, Sílvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Unisul**, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun./dez. 2017.

MENDES, Gabriela Guarniere. **Processamento fonológico e habilidades de leitura e escrita em crianças em processo de alfabetização.** 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo – USP. Ribeirão Preto-SP, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Brasília: Portal MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 21 maio 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cad. CEDES [online]**, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.

NADALIM, Carlos. **Política Nacional de Alfabetização é marco para a educação brasileira.** Ministério da Educação. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/75131-politica-nacional-de-alfabetizacao-e-marco-para-a-educacao-brasileira>. Acesso em: 23 out. 2020.

NASCIMENTO, Maiara Cavalcanti Barbosa de. **Análise da prática cotidiana de uma professora do terceiro ano que tem alunos com hipóteses diferentes sobre o SEA: suas fabricações e seus saberes.** 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Fabiano Batista de. **Letramento**: da aquisição da escrita à proposição de sujeito-autor. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju-SE, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

PEREIRA, Amanda Tracz. **Oralidade, leitura e escrita no domínio do sistema de escrita alfabética**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2015.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

POWACZUK, Ana Clara Hollweg. A construção da professoralidade alfabetizadora. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 32., Caxambu-MG, 2009. **Anais...**, Caxambu, 2009. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/qt08-5626-int.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara de Paula; KOLLER, Sílvia Helena; **Famílias em vulnerabilidade social**: rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2009.

PRESTES, Elisa Gomes. **Desenvolvimento desigual no mundo**: as convergências entre Brasil e China ao longo dos anos 2000. 2017. 199.f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina-SC, 2017.

RAMOS, Adriana Príncipe dos Reis Albuquerque. **Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome das letras na alfabetização**: estudo longitudinal com crianças do primeiro ano do ensino fundamental. 2017. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2017.

REGIS, Marcia de Oliveira. **O letramento de crianças – da linguagem falada à escrita**. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, 2015.

RIBEIRO, Camila de Oliveira Fonseca. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A Alfabetização de Crianças em Diálogo?** 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em

Ensino de Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2019.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da Educação no Brasil: notas para uma reflexão.** 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O autismo e suas especificidades refletidas no processo de alfabetização e letramento em uma escola de ensino fundamental ciclo I. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., Curitiba, 2013. **Anais...**, Curitiba, 2013. p. 499-507.

SILVA, Ana Claudia dos Santos. Família e escola: uma relação afetuosa no ensino-aprendizagem. In: MENEZES, Zélia (Org.). **Psicopedagogia: vivências e possibilidades educacionais.** v. 1. Recife: Ed. Libertas, 2012. p. 11-15.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização.** Presença pedagógica, 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estu_dos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização: teoria e prática.** Curitiba-PR: Sol, 1999.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização.** [S.l.]: [s.n.], 1985.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 26., Belo Horizonte, 2003. **Anais...**, Belo Horizonte, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros.** 2. reed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Leandro Quaresma de; SANTOS, Diogo Evandro Alves dos; BEZERRA,

Valdir Lopes. 2001. **As dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em:

https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/as_dificuldades_de_aprendizagem_nos_anos_iniciais_do_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar**: problematizando o argumento da incompetência. Universidade de São Paulo –USP, 2006.

SOUZA, Neide Biodere. **Práticas de leitura**: concepção de uma docente da 1ª série do ensino fundamental da cidade de Umuarama-PR. 2009. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2009.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima. **As relações professor e livro didático de alfabetização**. 2008. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/772_811.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

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

UNESCO. Declaração mundial sobre a educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagens. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Paris: Jointein, 1990.

VILELA, Elaine Morelato; MENDES, Iranilde José Messias. Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 11, n. 4. Ribeirão Preto, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Mind in Society**. Cambridge: Harvard University Press. 1978.

WEISZ, Telma. Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos. In: SANTOS, Emerson (Org.). **Reescrevendo a educação**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

1. Há quanto tempo você atua em turmas de alfabetização?
2. No seu entender, o que leva os alunos a chegar ao 3º ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos nos anos posteriores sem que estejam, de fato, alfabetizados?
3. Como você define alfabetização?
4. Como você caracteriza a sua prática pedagógica?
5. Considera sua prática bem-sucedida? O que faz sua prática pedagógica ser uma prática bem-sucedida?
6. Em suas atividades cotidianas, você tem autonomia para definir as estratégias de alfabetização, ou se prende às estratégias/metodologias orientadas pelo sistema? Justifique sua resposta.
7. Qual a concepção de alfabetização orienta sua prática?
8. No seu entendimento, quais aspectos são necessários para que o professor alfabetizador desenvolva, com sucesso, a alfabetização das crianças?
9. Como você organiza seu trabalho pedagógico de alfabetização?
10. Na sua prática docente, quais eixos/dimensões da alfabetização são privilegiados? Existe destaque para algum deles?
11. Como tem sido o resultado do seu trabalho com a alfabetização neste tempo de pandemia?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado “DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES”, conduzida por Leila Maria Rainha Lemos. Esse estudo tem por objetivo **investigar o que leva os alunos a chegar ao 3º ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos nos anos posteriores sem que estejam, de fato, alfabetizados**, bem como compreender como ocorrem o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, a organização do trabalho e a prática educativa da alfabetização.

Para contemplar o caminho metodológico e alcançar os objetivos e proposições destacadas neste estudo, optou-se pela pesquisa-ação, para facilitar e mediar as compreensões que se têm da alfabetização.

Sua contribuição para a produção dos dados desta pesquisa consistirá na participação de entrevistas, com questões sobre a prática educativa da alfabetização na escola da rede municipal de educação de Presidente Kennedy-ES, na qual você trabalha. Elas serão aplicadas e desenvolvidas na modalidade *on-line* por meio da plataforma Google Meet, por causa da pandemia do novo coronavírus, que se instaurou no mundo e exige medidas sanitárias e de isolamento social.

Você foi selecionado(a) por estar dentro do grupo direcionado à pesquisa: professores regentes titulares e professores das áreas específicas, do ciclo de alfabetização, que compreende o 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de nove anos. Dessa forma, a aplicação da entrevista acontecerá de forma acessível e dentro da sua realidade, respeitando suas opiniões, desafios e objetividades.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo nem receberá nenhuma vantagem financeira. Apesar disso, se tiver algum dano por causa das atividades realizadas por esta pesquisa, terá direito à indenização. Você obterá todas as informações que estarão sempre à sua disposição e estará livre para participar ou recusar-se, lembrando que isso não lhe acarretará nenhum prejuízo. Os resultados da pesquisa estarão ao seu inteiro dispor quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados produzidos na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Decorrido esse tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Afirmo ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às questões da minha participação direta ou indireta na pesquisa e declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/___ Telefone: _____

Endereço: _____
CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido, da melhor forma possível, às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: _____ Data: ___/___/___
(ou seu representante)
Nome completo: _____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar dele, poderá comunicar-se com _____, via *e-mail*: _____ ou telefone: _____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – FVC
São Mateus-ES – CEP: 29933-415
Fone: (27)3313-0027
E-mail: cep@ivc.br

Pesquisadora responsável: Lelia Maria Rainha Lemos
Endereço: Rua Zildo Ornelas Porto, n. 37, Centro, Presidente Kennedy-ES
CEP: 29.350.000 / *E-mail*: LEILAMROGE@YAHOO.COM.BR

FACULDADE VALE DO CRICARÉ – FVC
São Mateus-ES – CEP: 29933-415
Fone: (27) 3313-0000 / *E-mail*: secretaria.mestrado@ivc.br