

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

Dameres Araújo Teles

**Alfabetizar Letrando: uma revisão de literatura sobre as possibilidades
de êxito e desafios nos primeiros anos do ensino fundamental**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP

Dameres Araújo Teles

**Alfabetizar Letrando: uma revisão de literatura sobre as possibilidades de êxito
e desafios nos primeiros anos do ensino fundamental**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Educação: Currículo, sob orientação da Prof.^a Dra. Neide de Aquino Noffs.

SÃO PAULO

2023

Damares Araújo Teles

Alfabetizar Letrando: uma revisão de literatura sobre as possibilidades de êxito e desafios nos primeiros anos do ensino fundamental

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Educação: Currículo, sob orientação da Prof.^a Dra. Neide de Aquino Noffs.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Neide de Aquino Noffs
Orientadora

Prof.^a Dra. Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani
Examinadora Externa

Prof.^a Dra. Maria Anita Viviani Martins

Prof.^a Dra. Marina Graziela Feldmann
Examinadora

Prof.^a Dra. Vera Lucia Anselmi Melis Paolillo
Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese à minha professora alfabetizadora. Ela fez a diferença na minha vida. A emoção de ter sido alfabetizada por ela se expressa na liberdade da descoberta que senti. Parecia que a liberdade tinha sido dada a mim, a liberdade de expressão por meio da escrita, a liberdade de se sentir capaz! Por isso, tenho muito a agradecer àquela professora alfabetizadora que, com seu comprometimento ético e profissional, me possibilitou enxergar o mundo de uma forma diferente, enfim, ela me deu acesso ao mundo do saber ler e escrever com sentido.

AGRADECIMENTOS

A construção da Tese **Alfabetizar Letrando: uma revisão de literatura sobre as possibilidades de êxito e desafios nos primeiros anos do ensino fundamental** me fez vivenciar momentos de indagações, expectativas, obstáculos e superações. Cada momento foi precioso, pois aprendi no decorrer de todo esse processo. Por isso, agradeço a Deus por todas as conquistas e realizações, não poderia deixar de agradecê-lo acima de tudo. Se não fosse sua infinita misericórdia sobre minha vida, nada disso estaria acontecendo hoje. Toda honra e glória seja dada a ti, Senhor!

À minha amada orientadora, professora Dra. Neide de Aquino Noffs. É um orgulho imenso dizer que sou sua orientanda. Obrigada por suas orientações. Conheci a professora Neide no Mestrado e desde aquela época já a admirava muito, mas foi no Doutorado, com a honra de tê-la como minha orientadora, que pude conhecer um pouco mais desse ser humano ímpar. Admiro muito o seu cuidado comigo em todos os momentos. Cuidado este que vai além da construção e orientação da tese, é isso que fez a diferença para mim ao longo desses anos de Doutorado.

À minha eterna orientadora, professora Mere Abramowicz, foi ela quem abriu as portas do Mestrado para mim no ano de 2016, quando aquela menininha, vinda do Piauí, parou aqui em São Paulo com um misto de emoções para concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo na PUC de São Paulo. Obrigada por ter me acolhido tão bem, por ter aberto as portas de sua casa, por me chamar de minha caçulinha e por me orientar tão bem. Minha eterna gratidão!

À Fundação São Paulo (Fundasp) pela concessão da bolsa de estudos durante o Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

À minha família, avôs e avós, tios, tias, primos, primas, irmãos, sobrinhos, cunhadas e cunhado, sogro e sogra. Obrigada pelo apoio em tudo, por vibrarem com todas as minhas conquistas e por me ajudarem a sonhar mais alto. Amo vocês.

Ao meu marido, Anderson, por sempre acreditar em mim, quando nem eu mesma acreditava. Obrigada por sempre me dizer que sou capaz, que vou conseguir.

À minha querida mãezinha, Luiza. Obrigada, Mamis, por ser essa mãe tão maravilhosa, a melhor mãe que eu poderia ter na vida. Suas orações, seu amor e carinho são minha base.

Ao papai, João de Deus. Obrigada paizinho por sempre torcer e orar por mim.

À minha amada irmã Débora, você sempre foi minha maior inspiração. Te amo imensamente. Obrigada por sempre se preocupar comigo e torcer por mim em todos os momentos.

À minha prima-irmã Aline. Você cresceu comigo e sempre me ajudou quando precisei. Obrigada por torcer por mim sempre. Te amo.

À Valdesi. Não poderia deixar de agradecer com todo amor e gratidão a uma amiga concedida por Deus: você, minha querida Valdesi! Gosto de dizer que existem pessoas que simplesmente passam por nossas vidas, mas também existem aquelas que ficarão marcadas para sempre. E você é uma delas! Eu sei que em todos os meus passos Deus está me guiando e foi Ele o responsável por ter nos apresentado e para mim isso é gratificante, pois se não fosse por você, hoje eu não estaria concretizando este sonho. Obrigada por me estender a mão, por ter me tratado como uma filha e por tudo que fez, tenho certeza de que poucas pessoas no mundo são tão generosas e amorosas. Enfim, obrigada por ter me acolhido com tanto amor. Deus te abençoe cada vez mais. Amo você!

À Shirlei Mariano, a melhor secretária de Bertioga, minha eterna gratidão. Shirlei querida, obrigada por todo apoio sempre.

Às minhas priminhas queridas Ana Quésia e Allana.

À banca de defesa pelas preciosas considerações neste estudo.

Aos meus colegas do mestrado, sinto tanta falta de vocês. minha vida foi marcada por experiências extremamente significativas no mestrado, e foi com vocês que pude vivenciá-las, obrigada de coração, Regiane, Fabiana, Ronaldo, Ana Paula Ignácio.

Aos professores da PUC-SP que foram um presente nessa jornada acadêmica e que ficarão para sempre em minha vida, em especial, Neide Noffs, Mere Abramowicz, Marina Feldmann, Branca Ponce e Alípio Casali. Aos meus queridos amigos do coração, Adailson e Alex, que foram grandes companheiros nas manhãs, tardes e noites que tínhamos aulas. Era maravilhoso estar com vocês, cada experiência foi uma aprendizagem. Vocês são pessoas maravilhosas que eu tive o prazer e o privilégio de conviver durante o curso. Obrigada por me acolherem tão bem. Amo vocês.

Obrigada por tudo!

TELES, Damares Araújo. **Alfabetizar Letrando: uma revisão de literatura sobre as possibilidades de êxito e desafios nos primeiros anos do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

RESUMO

A pesquisa aborda um estudo sobre a alfabetização e o letramento com o objetivo de analisar, a partir da revisão de literatura, as estratégias de alfabetização propostas em pesquisas de Teses e Dissertações publicadas na BDTD, entre os anos de 2015 e 2023, e que abordem o alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental. O percurso da pesquisa também foi direcionado pelos objetivos específicos a saber: identificar as características de cada estratégia de alfabetização, destacando os pontos positivos para a alfabetização; apresentar um compilado das estratégias de alfabetização, e de que modo podem se articular para trabalhar a concepção de alfabetizar letrando e descrever as possibilidades de êxito e desafios nos primeiros anos do ensino fundamental. A pesquisa respalda-se no seguinte problema: As estratégias de alfabetização propostas em pesquisas de Teses e Dissertações publicadas na BDTD, entre os anos de 2015 e 2023, possibilitam o alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental? A base teórica da pesquisa é composta pelas contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2005), Soares (2017), dentre outros, que trazem importantes estudos sobre a alfabetização e o letramento. A abordagem metodológica é qualitativa, realizada por revisão de literatura e pesquisa bibliográfica com uso das seguintes técnicas: análise de documentos e análise de conteúdo. Os dados demonstraram que de um lado há práticas docentes significativas, com o uso de estratégias que tinham como intuito o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva de alfabetizar letrando e a superação dos desafios para que as práticas fossem efetivas. Mas por outro lado, há professores que não faziam um planejamento diferenciado, desenvolvendo uma prática homogênea, sem estabelecer estratégias diversificadas. Não buscavam alternativas para a resolução dos desafios encontrados. Tinham muitas dificuldades em conduzir o trabalho de alfabetização. Outro ponto importante foi a ênfase na formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores que se mostrou com muitas fragilidades. Esses pontos evidenciam que os docentes precisam se apropriar dos conhecimentos específicos para a prática de alfabetização e necessitam estar fundamentados em teorias que os auxiliem a compreender os processos pelos quais as crianças passam na construção dos conhecimentos sobre a língua escrita. Espera-se que este trabalho contribua para a prática de professores que já atuam na alfabetização e para aqueles que ingressarão neste caminho.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Currículo; Anos iniciais.

TELES, Damares Araújo. **Alphabetize by lettering: a literature review on the possibilities of success and challenges in the first years of elementary school.** Thesis (Doctorate in Education: Curriculum). Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2023.

ABSTRACT

The research addresses a study on literacy and literacy with the objective of analyzing, from the literature review, the literacy strategies proposed in research of Theses and Dissertations published in BDTD, between the years 2015 and 2023, and that address the literacy in the early years of elementary school. The course of the research was also guided by the specific objectives, namely: to identify the characteristics of each literacy strategy, highlighting the positive points for literacy; present a compilation of literacy strategies, and how they can be articulated to work on the concept of literacy through literacy and describe the possibilities for success and challenges in the first years of elementary school. The research is based on the following problem: Do the literacy strategies proposed in research of Theses and Dissertations published in BDTD, between the years 2015 and 2023, make it possible to teach literacy in the early years of elementary school? The theoretical basis of the research is composed of the contributions of Ferreiro and Teberosky (1999), Ferreiro (2005), Soares (2017), among others, who bring important studies on literacy and literacy. The methodological approach is qualitative, carried out by literature review and bibliographical research using the following techniques: document analysis and content analysis. The revealed data show that, on the one hand, there are significant teaching practices, with the use of strategies that were intended to develop a work from the perspective of teaching literacy and overcoming challenges so that the practices were effective. But on the other hand, there are teachers who did not plan differently, developing a homogeneous practice, without establishing diversified strategies. They did not seek alternatives to overcome the challenges encountered. They had many difficulties in carrying out the literacy work. Another important point was the emphasis on initial and continuing training of literacy teachers, which showed many weaknesses. These points show that teachers need to appropriate specific knowledge for the practice of literacy and need to be grounded in theories that help them to understand the processes that children go through in the construction of knowledge about written language. It is hoped that this work will contribute to the practice of teachers who already work in literacy and for those who will enter this path.

Keywords: Literacy; literacy; Curriculum; Early years.

TELES, Damares Araújo. **Alfabetizar Letrando: una revisión de la literatura sobre las posibilidades de éxito y los desafíos en los primeros años de la escuela primaria.** Tesis (Doctorado en Educación: Currículo). Pontificia Universidad Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

RESUMEN

La investigación aborda un estudio sobre lectoescritura y lectoescritura con el objetivo de analizar, a partir de la revisión bibliográfica, las estrategias de lectoescritura propuestas en investigaciones de Tesis y Disertaciones publicadas en BDTD, entre los años 2015 y 2022, y que abordan la lectoescritura en los primeros años de la escuela primaria. El curso de la investigación también estuvo orientado por los objetivos específicos, a saber: identificar las características de cada estrategia de alfabetización, destacando los puntos positivos para la alfabetización; presentar una compilación de estrategias de alfabetización, y cómo se pueden articular para trabajar el concepto de alfabetización a través de la alfabetización y describir las posibilidades de éxito y los desafíos en los primeros años de la escuela primaria. La investigación parte del siguiente problema: ¿Las estrategias de alfabetización propuestas en investigaciones de Tesis y Disertaciones publicadas en BDTD, entre los años 2015 y 2022, posibilitan la alfabetización en los primeros años de la escuela primaria? La base teórica de la investigación está compuesta por los aportes de Ferreiro (2005), Ferreiro y Teberosky (1999), Soares (2017), entre otros, quienes aportan importantes estudios sobre lectoescritura y alfabetización. El enfoque metodológico es cualitativo, realizado mediante revisión de literatura e investigación bibliográfica utilizando las siguientes técnicas: análisis de documentos y análisis de contenido. Los datos revelados muestran que, por un lado, existen prácticas docentes significativas, con el uso de estrategias que pretendían desarrollar un trabajo desde la perspectiva de la alfabetización y la superación de desafíos para que las prácticas fueran efectivas. Pero por otro lado, hay docentes que no planificaron diferente, desarrollando una práctica homogénea, sin establecer estrategias diversificadas. No buscaron alternativas para superar los desafíos encontrados. Tuvieron muchas dificultades para llevar a cabo el trabajo de alfabetización. Otro punto importante fue el énfasis en la formación inicial y continua de los alfabetizadores, que mostró muchas debilidades. Estos puntos muestran que los docentes necesitan apropiarse de conocimientos específicos para la práctica de la lectoescritura y fundamentarse en teorías que les ayuden a comprender los procesos por los que pasan los niños en la construcción del conocimiento sobre la lengua escrita. Se espera que este trabajo contribuya a la práctica de los docentes que ya trabajan en alfabetización y para aquellos que se adentran en este camino.

Palabras llave: Alfabetización; literatura; Plan de estudios; Primeros años.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fontes Bibliográficas.....	23
Figura 2: Dados gerais a partir dos levantamentos realizados.....	32
Figura 3: Método Silábico.....	57
Figura 4: O currículo e a formação do ser humano.....	89
Figura 5: Orientação da formação docente.....	107
Figura 6: Principais estratégias usadas 1.....	123
Figura 7: Principais estratégias usadas 2.....	124
Figura 8: Estratégias de alfabetização e letramento	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos.	25
Quadro 2: Protocolo de revisão sistemática de literatura para identificar teses e dissertações.	30
Quadro 3: Pesquisas de Doutorado - Teses.	32
Quadro 4: Pesquisas de Mestrado - Teses.	33
Quadro 5: Hipóteses que as crianças passam no processo de construção da escrita.....	76
Quadro 6: Os saberes dos professores.....	101
Quadro 7: Estratégias do 1º ano.....	110
Quadro 8: Estratégias do 2º ano.....	113
Quadro 9: Estratégias do 3º ano.....	115
Quadro 10: Práticas da professora do 3º ano.....	119
Quadro 11: Rotina do professor do 1º Ano.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Fundasp	Fundação São Paulo
MEC	Ministério da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SEALF	Secretaria de Alfabetização
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	22
Justificativa.....	22
Problema e Objetivos da Pesquisa.....	23
Estrutura da Tese.....	24
 CAPÍTULO I	 26
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	26
1.1 O reconhecimento das características da pesquisa qualitativa em educação: a abordagem da pesquisa.....	26
1.2 Contexto da pesquisa.....	28
1.3 Pesquisa Bibliográfica.....	29
1.4 Revisão de literatura.....	31
1.4.1 A busca de Teses e Dissertações	31
1.5 Procedimentos de coleta dos dados.....	37
 CAPÍTULO II	 40
2 CURRÍCULO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	40
2.1 Currículo: conceitos.....	40
2.2 Alfabetização: a leitura e a escrita no currículo.....	45
2.3 A Psicogênese da Língua Escrita.....	50
2.4 O letramento e sua relação com a alfabetização.....	52
2.5 Os métodos tradicionais de ensino da leitura segundo Ferreiro e Teberosky.....	54
2.6 A questão dos métodos.....	57
2.7 Os níveis de escrita: uma importante contribuição do estudo psicogenético.....	59
 CAPÍTULO III	 63
3 LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	63
.1 A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação	63

3.2 Políticas públicas de alfabetização: PNAIC, BNCC e PNA.....	66
3.3 O Programa Tempo de Aprender na Política Nacional de Alfabetização.....	71
3.4 Formação de professores alfabetizadores.....	73
3.4.1 Formação Inicial.....	76
3.4.2 Formação Continuada.....	78
3.4.2.1 Saberes docentes essenciais à prática dos professores.....	80
3.4.2.2 Princípios norteadores da formação.....	82
3.4.2.3 Orientações conceituais da formação de professores.....	85
3.5 Responsabilidade pedagógica e social dos professores alfabetizadores.....	88
3.5.1 Qualidades docentes e características fundamentais à prática do professor alfabetizador.....	91
CAPÍTULO IV.....	94
4 ALFABETIZAR LETRANDO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	94
4.1 Na literatura.....	94
4.1.1 Alfabetizar letrando com o uso da literatura infantil.....	94
4.1.2 A formação do professor alfabetizador.....	97
4.2 Nas teses e dissertações.....	99
4.3 Possibilidades de êxito e desafios nos trabalhos analisados.....	117
4.4 As estratégias para alfabetizar e letrar: um compilado.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	131

APRESENTAÇÃO

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu. Há tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou; Tempo de chorar, e tempo de rir. (Eclesiastes, 3)

Nasci no dia 30 de outubro de 1991, em Luzilândia no estado do Piauí. Nordestina, filha de pais também nordestinos, sempre tive muito orgulho da minha terra. Aliás, falar que sou nordestina me enche de orgulho e ser piauiense ainda mais.

Minha história pessoal e profissional é cheia de desafios e superações. Por isso, preciso relatar um pouco das experiências que mais me marcaram. Durante o início dos meus estudos nos anos iniciais do ensino fundamental sempre tive muita dificuldade para aprender, inclusive para ser alfabetizada.

Nesse sentido, retomo a minha experiência escolar para explicitar alguns fatores que fizeram com que eu sentisse a enorme necessidade de estudar e pesquisar temas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a prática exitosa do professor.

O início dos meus estudos no ensino fundamental ocorreu numa escola estadual e essa foi a primeira relação que tive com o currículo escolar e o exercício da prática docente. Na primeira série, início do ciclo alfabetizador, eu não conseguia ser alfabetizada, tinha muitas dificuldades. Nesse período vivenciei diferentes experiências que marcaram minha vida escolar.

Na segunda série, a professora era exigente, rigorosa e extremamente tradicional. Ela desenvolvia uma prática docente que tinha foco em métodos de memorização dos conteúdos ensinados. Porém, para dominar conteúdos, de qualquer disciplina do currículo escolar, é necessário que o aluno tenha requisitos básicos, como por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita. E eram justamente tais habilidades que eu não dominava. A professora, constantemente, de forma impositiva, exigia que os alunos dominassem aquelas habilidades, pois quem não conseguia era lembrado de que “não as dominar implicaria não ser alguém na vida, não ter um futuro de sucesso, nem alcançar uma boa colocação no mercado de trabalho”.

Os alunos que tinham dificuldades para dominar as habilidades de leitura e escrita, eram punidos. A professora usava palavras inconvenientes que nos causavam retraimento e sensação de que não iríamos conseguir. Por diversas vezes eu fiquei triste por não conseguir aprender a ler. E a sensação de medo era enorme, não queria

ficar retida naquela série, queria ter sucesso nos estudos, mas isso só seria possível aprendendo a ler.

A professora ensinava, mas eu não conseguia compreender, parecia que ficava cada vez mais difícil, e eu literalmente não conseguia juntar as letras. Mas foi justamente naquele momento, que o socorro sobreveio diretamente para mim e meus colegas. Outra professora resolveu desenvolver um projeto de reforço escolar para os alunos que ainda não sabiam ler. Então, começamos a ir para as aulas no turno vespertino. Essas aulas eram oferecidas na Associação de Moradores do nosso bairro, um local com bastante espaço para brincarmos durante o intervalo, esse foi um dos principais detalhes que nos chamou a atenção.

Mas o essencial estava ali, uma professora que tinha o desejo e a vontade de nos alfabetizar. Ela era muito amorosa, e apesar das nossas dificuldades para aprender, tinha muita paciência, desse modo, quando começava a falar, parecia que aquilo que antes era um enigma para mim, começava a ser transformado em algo compreensível e de fácil assimilação. A partir da prática dessa docente, reflito que essa professora possuía os saberes necessários a uma formação de qualidade, indo além do domínio dos conteúdos a serem ensinados para os alunos, e os considerando sujeitos ativos, em busca das melhores estratégias que propiciem aos educandos a apropriação dos conhecimentos.

Trazer à discussão esses aspectos de minha experiência inicial de estudos na educação básica, evidencia que, às vezes, há um esforço tão grande por parte do corpo docente em cumprir o currículo escolar que foi estabelecido, em fazer com que os alunos tenham o domínio desses conhecimentos, e são esquecidos aspectos essenciais: a formação plena dos sujeitos.

Tudo isso que passamos nos anos iniciais do ensino fundamental, já “formava as nossas cabeças” da necessidade de dominar conhecimentos que seriam exigidos na competição que encontraríamos no mercado de trabalho. Isso revela que nesse contexto discutido, o currículo escolar apresenta-se como o domínio de apenas alguns conhecimentos considerados fundamentais. Esquecendo-se de uma formação que privilegia o desenvolvimento pleno do educando.

Retomando minhas memórias, recordo-me que após algum período naquele reforço escolar, consegui enfim, o que mais desejava: aprender a ler! Foi uma emoção tão grande, que não sei expressar, nem muito menos explicar. Antes me sentia

inferiorizada, com a sensação de ter fracassado. Um dia, a professora me disse: “Ah, não sabe ler, então o que você está fazendo aqui?”

Isso era muito triste, e causava em mim e nas outras crianças um estigma horrível. Mas agora, parecia que a liberdade tinha sido dada a nós, a liberdade de expressão por meio da escrita, a liberdade de se sentir capaz! Escrevendo aqui estas palavras, pareço voltar àqueles anos, como se sentisse a mesma emoção. Esse período, apesar de no início ter me marcado de forma negativa, se transformou em um momento de orgulho, satisfação, alegria e autoestima. Por isso, tenho muito a agradecer àquela professora alfabetizadora, que com seu comprometimento ético e profissional, nos possibilitou que enxergássemos o mundo de uma forma diferente, enfim, ela nos deu acesso a esse mundo do social, ao mundo do saber ler e escrever com sentido.

Após ter sido alfabetizada, tive uma outra conquista. Lembro perfeitamente que uma das realizações que fez diferença na minha vida escolar para progredir nos estudos foi uma nota dez em matemática. Aquela nota me fez ter um sentimento que nunca havia tido, o sentimento de acreditar que eu podia conseguir se me dedicasse aos estudos. Lembro que todos da minha família sempre elogiavam minha irmã e eu queria ser como ela. Na realidade, minha irmã sempre foi minha fonte de inspiração.

Ela era elogiada por todos os professores, pela inspetora de alunos e até pela diretora. Não consigo esquecer que a inspetora sempre dizia que eu deveria ser como minha irmã. Era ruim escutar aquelas comparações, mas isso me inspirou e motivou.

No Ensino Médio fiz a prova do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí, o instituto estava chegando na cidade naquela época, era uma novidade e todos queriam estudar lá. Fiz a prova, sem muita esperança de ser aprovada, mas quando saiu o resultado, lá estava meu nome. Comei a estudar num Instituto Federal que tinha estrutura de escola particular, foi uma experiência muito boa.

Os professores eram excelentes, e ali me dedicando, passei a ter um dos índices de rendimentos mais altos, inclusive meu primeiro emprego, como menor aprendiz, veio de uma seleção em que foram escolhidas as duas alunas com maior índice de rendimento. No turno da manhã, eu tinha o maior, confesso que foi uma surpresa e alegria imensa. Passei dois anos naquela empresa e ali fiz amigos que levo no meu coração até hoje.

Ao final do Ensino Médio, nunca havia feito cursinho pré-vestibular, senti um misto de emoções, pois acreditava não ser capaz de passar na Universidade. Embora,

muitas pessoas acreditassem no meu potencial, eu mesma não acreditava. Lembro perfeitamente do dia que minha prima, Camila, me ligou. Ela falou: Damis, parabéns! Você passou em 2º lugar no Curso de Pedagogia, sinceramente, eu não acreditei. Mas foi uma emoção inigualável. Um dia no curso, uma professora me disse que eu tinha muito potencial. Aquelas palavras foram essenciais para mim, pois a partir daquele momento eu disse que faria Mestrado e Doutorado, e aqui estou!

Em 2011, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus de Parnaíba. No decorrer de quatro anos e meio pude aprender muito com todos os magníficos professores com que tive a oportunidade de conviver. Eram aulas extremamente significativas, e cada disciplina foi um aprendizado.

Ainda durante a formação inicial, tive o prazer de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esse programa incentiva os discentes das graduações a estarem inseridos no ambiente escolar, ou seja, propõe a aproximação efetiva da universidade com as escolas de educação básica. As experiências que tive durante minha participação neste programa foram muito enriquecedoras, pois pude estar inserida na escola de educação básica desenvolvendo juntamente com os outros alunos bolsistas, projetos de intervenção, que ajudavam àqueles alunos em diversos aspectos, principalmente no desenvolvimento de diversas habilidades.

Em contato com bolsistas do mesmo curso, mas com atuação de coordenadores diferentes, pude conhecer a história de uma professora alfabetizadora que também atuava no programa. Ela era supervisora e auxiliava os bolsistas a desenvolverem suas práticas na instituição em que trabalhava. Mesmo estando em outro grupo, eu sentia o enorme desejo de conhecer aquela professora, que era tão querida pelos bolsistas e vista como uma professora alfabetizadora bem-sucedida. Então, ainda no decorrer do estágio supervisionado que iríamos ter no final do curso, fiz a proposta de observar as aulas dessa docente, para que eu pudesse ver de perto como ela atuava, o que ela tinha de diferente, porque era isso que eu queria trazer para a minha prática como futura professora. Eu queria me sentir motivada.

Então, fui observar as aulas dessa professora tão afamada pelos alunos bolsistas do Pibid, e pude ver uma prática docente onde havia o real comprometimento em possibilitar a alfabetização e o letramento dos alunos. Eu via ali, uma prática exitosa. Essa professora, a partir daquele momento passei a nomeá-la como

“Esperança”. Escolhi esta palavra para dizer que em meios a tantos dilemas e fracassos, podemos ter a esperança de atuar de uma forma diferenciada em sala de aula, de que, ainda que tenhamos poucos recursos didáticos e poucas verbas para suprir diversas necessidades fundamentais, ainda podemos ser uma professora ou um professor que tenha como nome, Esperança.

Alguns anos depois, durante minha trajetória docente, tive um grande desafio: assumir uma turma com vinte e oito alunos, dentre os quais apenas, cinco estavam alfabetizados. Me vi no dilema de como iria conseguir alfabetizá-los, eu não tinha nenhuma experiência no ciclo alfabetizador, nem muito menos havia tido todos os aportes teóricos e práticos para atuar na alfabetização.

Essas crianças carregavam consigo, o estigma de alunos “repetentes”, pois a maioria já havia repetido aquela mesma série por diversas vezes. Então, eu procurei desenvolver um trabalho que tivesse um verdadeiro compromisso que partia de mim, ou seja, eu tinha a preocupação e o anseio em querer, de fato, alfabetizá-los e letrá-los.

Nesse contexto, dentre tantos motivos, aquele que mais me marcou e me incentivou pela formação em nível de Pós-Graduação Stricto Sensu, foi me deparar com uma turma repleta de alunos do 3º ano que eram repetentes e ainda não haviam sido alfabetizados. Eu sentia o desejo de investigar a questão da alfabetização, já que constantemente me questionava sobre como poderia contribuir com a formação daquelas crianças. Colaborando, assim, não só com as minhas inquietações, mas com a de outros professores.

Foi então, que, em abril de 2016, atuando como professora da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, decidi concorrer à seleção de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Confesso que fazer o projeto sozinha e enfrentar uma seleção que para mim era mais um sonho que considerava muito distante, foi algo que me desafiou bastante. Na realidade, ao longo de minha formação sempre venci os obstáculos por me desafiar e buscar superá-los, sempre confiando, acima de tudo, que Deus estava na frente me conduzindo, e que, se fosse pela sua permissão, tudo daria certo.

Após ter sido aprovada, em agosto de 2016 ingressei no Mestrado. Foi uma emoção tão grande que não sei expressar. Estudar na PUC de São Paulo e ser aluna de tantos professores espetaculares que também tiveram o privilégio de conviver com

Paulo Freire, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, é um dos meus maiores orgulhos.

Nos primeiros dias de aula minha orientadora solicitou que todos os orientandos entregassem a escrita inicial da dissertação. Na primeira devolutiva, ao destacar o tema, falei para a professora Mere Abramowicz que o meu objetivo era pesquisar a prática de uma professora, uma prática singular que tive o prazer de conhecer durante a graduação. Lembro como se fosse hoje, ela olhou para mim e disse que via um brilho nos meus olhos ao falar sobre essa professora e que eu tinha seu total apoio para prosseguir nesse objetivo.

O resultado deste anseio se consubstanciou na pesquisa de Mestrado “Prática docente na alfabetização e letramento nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI” em que fiz um estudo de caso, conhecendo a prática específica de uma professora alfabetizadora. Foi gratificante fazer essa pesquisa.

Em 2019, passei no processo de seleção para professora da Universidade Paulista em Parnaíba-PI, foi minha primeira experiência na educação superior. Ainda nesse ano, passei no concurso para professora substitua da Universidade Federal do Piauí. Foi um dos momentos em que me senti mais agraciada por Deus, era apenas uma vaga e eu estava concorrendo com professores que já atuavam no ensino superior há muitos anos, e quando o resultado saiu, meu nome estava no primeiro lugar. Foi uma vitória concedida por Deus. Retornei para a mesma Universidade que eu tinha sido aluna, mas agora como professora. Foi maravilhoso ver o orgulho que meus professores sentiram de mim, ao encontrarem comigo lá.

As experiências vivenciadas nesses dois lugares foram extremamente gratificantes. Tive o prazer de ter alunos no curso de Pedagogia que me fizeram sentir uma professora amada, querida e admirada. Eles sempre falavam que eu fazia a diferença na vida deles e mesmo após terem se formado ainda escuto isso.

Em 2020, ingressei no Doutorado e logo em seguida veio a pandemia. Sem saber por quanto tempo duraria, iniciei minha pesquisa de forma bibliográfica e por isso, achei pertinente, nesta tese, analisar a prática de outros docentes que atuam na alfabetização, tendo como foco pesquisas que já foram publicadas por estudiosos brasileiros.

Em 2021, atuei como professora na Associação Sequencial de Ensino Superior no curso de Pedagogia. Algo que me marcou muito foi ter sido a professora homenageada da turma.

No final do ano de 2021, procurando concursos para as alunas do curso de Pedagogia, vi que tinha um edital aberto para a cidade de Bertioga, no litoral de São Paulo. Resolvi concorrer, eram apenas duas vagas para diretora de escola. E para minha surpresa quando o resultado saiu, eu havia passado em 1º lugar. Agradei muito a Deus por mais essa conquista.

Neste cargo, exatamente no dia 19 de dezembro de 2022, quando completava um ano do dia que fiz a prova do concurso, junto com as professoras, fizemos o lançamento do livro “Práticas Inspiradoras na Educação Infantil: da Creche à Pré-escola” com 26 capítulos. Esse livro foi organizado por mim, pois quando conheci as professoras do Núcleo de Educação Infantil (Neim) foi a primeira proposta que fiz para elas. Com 26 capítulos, o livro traz as práticas das 24 professoras como autoras que destacam a relevância de suas práticas docentes.

Uma prática importante que desenvolvi como gestora do Neim foi ensinar Libras para as crianças da Pré-escola. Meu intuito era que as crianças pudessem se comunicar em Libras aprendendo uma nova língua, o que era basicamente um processo de alfabetização. A cada dia que eu entrava na sala e via que as crianças estavam aprendendo e se comunicando comigo e com as professoras por meio da Libras, foi algo emocionante.

Além disso criei um aplicativo de Libras em parceria com o pai de um aluno dessa turma. Meu objetivo era que esse conhecimento se estendesse a outras crianças.

Todas essas experiências vividas dizem um pouco de quem sou e como me interessei pela temática da alfabetização e letramento das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Justificativa

Por muitos anos, a educação escolar não era um direito garantido a todos, mas apenas privilégio de alguns (BITTAR, 2009). Assim, dominar as habilidades de leitura e escrita não era privilégio de todos, mas de uma minoria da população, em que os menos favorecidos sempre ficavam em situação desprivilegiada. Nesse contexto, durante muito tempo mulheres, crianças, escravos e negros ficaram à margem da sociedade e excluídos do sistema educacional, pois não eram considerados aptos à aprendizagem de tais habilidades.

Entretanto, a Constituição Federal de 1988 reconhece em seu Art. 5º que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Além disso reafirma que a educação é um direito social. Ferreiro (2005, p.12) afirma que as coisas começaram a mudar “quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas um direito, e que ler não era marca de sabedoria, mas de cidadania”. Começou-se então, a defender que todos deveriam ter acesso à educação e, conseqüentemente, à leitura e escrita.

Não se vive no mundo isolado sem qualquer contato com a cultura do escrito. Ao contrário, ela nos cerca por todos os lados. Ao nascermos, a escrita nos é apresentada de diferentes maneiras, seja por meio de livros, televisão, anúncios, revistas, jornais etc. Desse modo, as experiências que as crianças têm com a escrita e a leitura antes mesmo de adentrarem o ambiente escolar são fundamentais.

Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos etc.). [...] consideramos a caracterização do processo de leitura como um processo no qual, para obter significado, o leitor recorre a fontes de informação visuais e não visuais. (FERREIRO, 2017, p.77)

Em todo o mundo as pessoas se comunicam através dos atos de ler e escrever, que possibilitam o posicionamento crítico dos indivíduos, o exercício da cidadania e a inclusão social. O exercício pleno da cidadania não pode prescindir de leitores competentes, que sejam críticos e reflexivos.

A alfabetização vai além da decifração do sistema de escrita, numa concepção de letramento em que os indivíduos utilizam a escrita e a leitura nas diversas situações cotidianas.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p.14)

Assim, diante da estreita relação entre alfabetização e letramento, a escola por meio de seus docentes tem um importante dever a realizar, não somente alfabetizar os alunos, mas inseri-los no mundo do letramento, de modo que sejam leitores e escritores críticos, que questionam e expõem suas opiniões de forma autônoma.

É nesse panorama que o professor alfabetizador se insere, pois é o responsável no início do processo de escolarização, de ensinar as crianças a lerem e escreverem, com o objetivo de emancipação dos indivíduos. Por isso, a grande importância desse profissional desenvolver um trabalho exitoso.

Quando destaco a palavra “exitoso”, logo penso em um trabalho que é bem-sucedido. Segundo o dicionário online Oxford Languages, a palavra êxito¹ refere-se a resultado satisfatório, sucesso. Nesse sentido, a prática é exitosa quando o professor consegue possibilitar um processo de ensino e aprendizagem efetivo, ou seja, quando de fato a criança aprende.

Ter esse êxito na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental também é um grande desafio. Por isso, enquanto profissionais da educação, professores alfabetizadores, temos uma missão muito importante: possibilitar a alfabetização e o letramento de diversas crianças.

Problema e Objetivos da Pesquisa

Foi a partir desses aspectos que surgiu o interesse por pesquisar no Doutorado em Educação: Currículo a concepção de alfabetizar letrando, as possibilidades de êxito e desafios nos primeiros anos do ensino fundamental. A minha hipótese de pesquisa aponta que existem estratégias de alfabetização que quando usadas pelos professores, numa perspectiva de alfabetizar letrando, auxiliam efetivamente no processo de aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

¹ Êxito: 1. resultado final, consequência, efeito. 2. resultado satisfatório, feliz; bom sucesso.

A pesquisa respalda-se no seguinte **problema de pesquisa**: As estratégias de alfabetização propostas em pesquisas de Teses e Dissertações publicadas na BDTD, entre os anos de 2015 e 2022, possibilitam o alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental?

Logo, a pesquisa que me propus realizar teve como **objetivo geral**: Analisar, a partir da revisão de literatura, as estratégias de alfabetização propostas em pesquisas de Teses e Dissertações publicadas na BDTD, entre os anos de 2015 e 2022, e que abordem o alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental.

O percurso da pesquisa também foi direcionado pelos objetivos específicos a saber:

- ✓ Identificar as características de cada estratégia de alfabetização, destacando os pontos positivos para a alfabetização;
- ✓ Apresentar um compilado das estratégias de alfabetização, e de que modo podem se articular para trabalhar a concepção de alfabetizar letrando.
- ✓ Descrever as possibilidades de êxito e desafios nos primeiros anos do ensino fundamental.

Estrutura da Tese

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. O capítulo I, intitulado: “PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA”, traz a abordagem de pesquisa utilizada neste estudo e os procedimentos de coleta dos dados, assim como a relação dos documentos que foram utilizados na análise documental. Evidencia-se também, a revisão sistemática de literatura que foi utilizada para selecionar os estudos que compõem esta Tese, explicitando o protocolo de busca que foi elaborado com palavras-chave específicas para atender os objetivos da pesquisa.

No capítulo II, “CURRÍCULO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO”, também conceituou-se o currículo e a alfabetização, com destaque para a relação entre alfabetização e letramento. Também descrevi estão descritas as contribuições dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita e os níveis de escrita. Há discussão sobre os métodos tradicionais de ensino da leitura segundo Ferreiro e Teberosky e a questão dos métodos.

No capítulo III, “LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE”, descreve-se a ênfase na alfabetização na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e nas Políticas públicas de alfabetização: PNAIC, BNCC, PNA e o Programa Tempo de Aprender. Explana-se sobre a formação de professores alfabetizadores na formação inicial e continuada. Discute-se sobre os saberes docentes essenciais à prática dos professores e evidencia-se os princípios norteadores da formação. Destaca-se a responsabilidade pedagógica e social e as qualidades docentes e características fundamentais à prática dos professores alfabetizadores.

No capítulo IV, “ALFABETIZAR LETRANDO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, são apresentados os resultados da pesquisa, assim como as estratégias para alfabetizar e letrar.

Por fim, seguem as considerações finais sobre aspectos que possibilitarão o alfabetizar letrando, almejando que este trabalho contribua para a prática dos professores que já atuam na alfabetização e àqueles que ingressarão neste caminho.

CAPÍTULO I

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, **a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.** (GIL, 2002, p.17, grifos nossos)

1.1 O reconhecimento das características da pesquisa qualitativa em educação: a abordagem da pesquisa

Ao longo da história das pesquisas em diferentes áreas, percebe-se a hegemonia de pesquisas positivistas, que por meio de métodos das ciências da natureza “privilegiavam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais” (CHIZZOTTI, 2003, p. 78). Contudo, no final do século XIX, os cientistas sociais começaram a questionar se o método experimental utilizado nas ciências físicas e naturais, continuaria sendo empregado no estudo dos fenômenos humanos e sociais. Assim procurou-se combater o pensamento de que seria possível usá-lo em pesquisas sociais.

Desta maneira, começou-se a entender que as pesquisas nas ciências humanas e sociais deveriam destacar os aspectos qualitativos dos fenômenos, mostrando que a vida humana é complexa, por isso não é possível controlar o que acontecerá nas relações interpessoais e sociais.

Ao contrário dos estudos experimentais, o objetivo não é mensurar ou verificar as regularidades de um determinado fenômeno para prever seu desfecho, mas considerar a relevância das singularidades dos sujeitos envolvidos, bem como o papel ativo de atuação na realidade a que pertencem. Como afirma Chizzotti (2003):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados

isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

A pesquisa qualitativa em educação tem como objetivo analisar os significados que os sujeitos atribuem às suas ações, e é por meio das interações que estes realizam cotidianamente, que o conhecimento será construído no contexto social no qual estão inseridos.

Como enfatiza Richardson (2009), essa pesquisa pode ser caracterizada como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos. Por isso, ao realizarmos uma pesquisa em educação devemos considerar que diferentemente de situações que podem ser mantidas sob controle, por meio de uma pesquisa experimental, na educação os fatores humanos que se constituem como uma das características desse tipo de pesquisa, não podem ser controlados.

Nessa direção, este estudo respalda-se na pesquisa de cunho qualitativo. A abordagem qualitativa de pesquisa compreende uma análise que leva em consideração a subjetividade do autor, suas intenções, crenças, valores e motivações. E pauta-se no “significado que as pessoas atribuem a determinados fatos, alvos do estudo em questão” (ABRAMOWICZ, 1996, p.50).

A pesquisa de cunho qualitativo, segundo Creswell (2007), tem como características:

- A pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada. Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo. As questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas.
- A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados.
- O pesquisador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente. Isso explica por que estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises. Quanto mais complexa, interativa e abrangente a narrativa, melhor o estudo qualitativo.
- O pesquisador qualitativo adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo qualitativo (CRESWELL, 2007, p 186).

Tendo em vista que as pesquisas realizadas na educação visam responder a um problema social, buscando soluções ou intervenções que ajudem a solucioná-lo.

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como um estudo que tem como objetivo compreender os significados que os indivíduos dão a um problema social. A análise dos dados ocorre de forma indutiva e as interpretações são realizadas pelo pesquisador (CRESWELL, 2007).

1.2 Contexto da pesquisa

Para escolher o tipo de pesquisa realizada no Doutorado, um fato histórico teve forte influência na escolha da pesquisadora. Em março de 2020, as aulas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo iniciaram. Foi justamente o período em que a pandemia do coronavírus (Covid -19) começou a se alastrar em todo mundo e no nosso País.

Com a Covid-19, os seres humanos foram impelidos a mudar a forma de condução de suas vidas, tanto no âmbito pessoal como profissional. Conforme informações presentes no site oficial² do Ministério da Saúde, até o dia 8 de abril de 2023 já foram registrados 700.811 óbitos. Isso representa uma triste realidade que temos convivido ao longo desses anos, desde que a pandemia começou.

Diante de uma pandemia que obrigou o fechamento das escolas, as aulas começaram a ocorrer de forma on-line e muitas pesquisas, que antes seriam realizadas em campo tomaram outros rumos.

Como a presente Tese “Alfabetizar Letrando: uma revisão de literatura sobre as possibilidades de êxito e desafios nos primeiros anos do ensino fundamental”, tem como objetivo analisar as estratégias de alfabetização propostas em pesquisas de Teses e Dissertações publicadas na BDTD, entre os anos de 2015 e 2022, e que abordem o alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental.

Pretendeu-se realizar uma revisão sistemática de literatura sobre estratégias diversificadas de alfabetização com a investigação de estudos produzidos em âmbito nacional, e publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), escolhida como a base principal para a coleta dos estudos que possibilitaram a fundamentação desta pesquisa.

² https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html

Esta biblioteca disponibiliza na internet estudos de Mestrado e Doutorado desenvolvidos nas universidades públicas e privadas do Brasil, evidenciando a produção científica em nível nacional que tem sido fruto de longos anos de estudos nestas instituições de pesquisa.

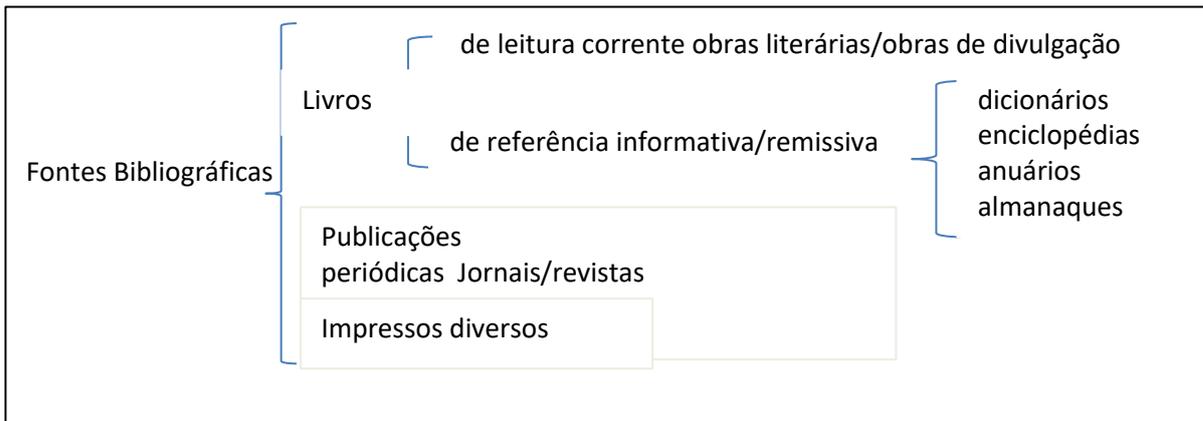
Por isso, apresentar mais um estudo desenvolvido em nível de Doutorado com a produção de uma Tese com revisão sistemática de literatura usando a BDTD, reafirma a relevância dessas importantes bases de estudos científicos.

1.3 A Pesquisa Bibliográfica

No início do percurso metodológico, para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizado o levantamento de bibliografias referentes aos conceitos de: **alfabetização, letramento, prática docente do professor alfabetizador, métodos de alfabetização, literatura infantil, níveis de escrita e estratégias de alfabetização.** Com isso, foram selecionados os livros de Magda Soares como escritora de referência no Brasil sobre os temas de alfabetização e letramento. Além dessa autora, também usamos os referencias de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Como se pode observar:

- (i) Psicogênese da Língua Escrita – Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999);
- (ii) Reflexões sobre alfabetização – Emilia Ferreiro (2018);
- (iii) Com todas as letras Emilia Ferreiro (2015);
- (iv) Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever - Magda Soares (2021);
- (v) Alfabetização: a questão dos métodos - Magda Soares (2017);
- (vi) Letramento: um tema em três gêneros - Magda Soares (1998);
- (vii) Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização – Artur Gomes de Moraes (2019);
- (viii) Alfabetização e letramento - Magda Soares (2003).

De acordo com Gil (2002) as fontes bibliográficas são classificadas da seguinte forma:

Figura 1. Fontes Bibliográficas

Fonte: Quadro retirado do livro “Como elaborar projetos de pesquisa” de Gil (2002, p.44)

Após a conclusão da seleção dos materiais como livros, teses, dissertações, artigos e documentos que versam sobre o tema em estudo, o referencial teórico da pesquisa está fundamentado em autores que possibilitaram um diálogo com as teorias educacionais. Os autores que subsidiam a fundamentação teórica são: Montessori (1965), Abramovich (1995), Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2000), Gil (2002), Chizzotti (2003), Frade (2005), Creswell (2007), Garcia (2008), Feldmann (2009), Pimenta (2009), Rohrs (2010), Soares (2010) entre outros.

Por isso, é importante salientar que esta Tese se constitui como uma pesquisa bibliográfica. Este tipo de pesquisa é compreendida como uma revisão da literatura e é desenvolvida com base em material já elaborado, como livros, artigos científicos, periódicos, jornais, revistas, almanaques, enciclopédias, sites da Internet, entre outras fontes (MARCONI; LAKATOS, 1999).

Caracterizada como uma pesquisa de fontes secundárias de informações, ela engloba todo o acervo bibliográfico que já foi tornado público e que pode ser utilizado como referência em outras pesquisas.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Por meio da análise bibliográfica, é possível interligar as pesquisas que estão sendo realizadas ou que já foram elaboradas no passado, bem como mostrar os principais autores que abordam o tema em questão.

A principal vantagem desse tipo de pesquisa reside no fato de possibilitar ao pesquisador uma ampla cobertura de fatos e descobertas de diversas informações sobre o objeto que se deseja investigar, permitindo, assim, uma pesquisa mais ampliada. A pesquisa bibliográfica segundo Boccato (2006):

Busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006, p. 266)

Um trabalho fundamentado na pesquisa bibliográfica deve ter algumas precauções no que diz respeito à fidedignidade das fontes analisadas, por isso convém ao pesquisador certificar-se das condições em que os dados foram obtidos, analisando em profundidade cada informação para descobrir suas possíveis incoerências ou contradições. Para Barros e Lehfeld (1990), a pesquisa bibliográfica tem uma grande eficácia, entretanto, os autores ressaltam que se deve ter cuidado com a qualidade dos dados pesquisados, pois as fontes secundárias, muitas vezes podem mostrar dados equivocados, daí vem a importância de observar a qualidade do material coletado.

1.4 A Revisão de Literatura

1.4.1 A busca de Teses e Dissertações

Atualmente, com a forte disseminação de pesquisas em diferentes áreas, observa-se diversos trabalhos intitulados como pesquisas científicas. Entretanto, principalmente, na área educacional vê-se constantemente, pesquisas que não seguem um processo de sistematização e estruturação que confere a tais estudos um caráter científico. Na pesquisa científica é fundamental evidenciar como o estudo foi realizado, estabelecendo critérios de escolha dos trabalhos que auxiliarão no

entendimento da temática a ser estudada, assim como, na construção do referencial teórico.

Ou seja, é preciso utilizar métodos que possibilitem selecionar estudos relevantes e de fontes confiáveis para que a partir disso, o pesquisador possa avaliá-los sistematicamente, de modo que se tenha um processo bem estruturado. Assim, a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) destaca-se como fundamental para o desenvolvimento de pesquisas científicas:

A revisão sistemática propõe uma *reconstrução* do percurso conceptual e metodológico na escolha de fontes bibliográficas baseado em procedimentos rigorosos e explícitos para que os resultados não sejam incompletos, ineficientes ou, em última análise, sem validade científica (RAMOS; FARIA, 2014, p.19).

A revisão de literatura possibilita ao pesquisador mostrar aos leitores outras pesquisas que se aproximam do estudo que está sendo exposto, seja em termos da metodologia escolhida ou dos temas e autores discutidos no trabalho. Assim, os leitores podem observar os resultados de outros estudos, assim como, o pesquisador a partir destes dados, poderá ter mais informações que subsidiem sua pesquisa ampliando-a ou auxiliando na formulação de outras proposições que possibilitem mostrar dados novos de uma forma diversificada, e preenchendo lacunas de estudos anteriores. “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (MENGA LÜDKE, ANDRE p.01).

Neste feito, ao comparar diferentes trabalhos que versam sobre o mesmo tema, ou que dão enfoque a conteúdos similares, a revisão de literatura auxilia na compreensão da importância dos estudos que foram comparados e analisados, trazendo seus pontos positivos e negativos, evidenciando o que pode ser melhorado ou acrescentado ao estudo.

Mediante a relevância que a Revisão Sistemática de Literatura apresenta, este estudo fez um levantamento de Teses e Dissertações que abordam o tema a ser explorado nesta pesquisa. De acordo com Creswell, "revisões de literatura ajudam os pesquisadores a limitar o escopo de sua investigação e transmitem para os leitores a importância de estudar um tópico" (CRESWELL, 2007, p. 43).

Discutindo sobre os passos que devem ser seguidos para conduzir uma revisão de literatura, Creswell (2007, p.49) destaca que:

Uma revisão de literatura para uma proposta ou para um estudo de pesquisa significa localizar e sumarizar estudos sobre o tópico. Não há um modo único de conduzir uma revisão de literatura, mas muitos acadêmicos fazem isso de forma sistemática para apreender, avaliar e sumarizar a literatura. Passo 1: Comece identificando as palavras-chave úteis para localizar materiais na biblioteca de uma faculdade ou universidade. Passo 2: Com essas palavras-chave em mente, vá à biblioteca e comece a pesquisar o catálogo em busca de títulos. Passo 3: Eu tentaria inicialmente localizar cerca de 50 relatórios de pesquisa em artigos ou livros relacionados à pesquisa do meu tópico. Estabeleceria uma prioridade na busca de artigos de periódicos e livros porque eles são fáceis de localizar e obter. Passo 4: Usando esse grupo inicial de artigos, eu então analisaria os artigos e faria cópia daqueles que são fundamentais para meu tópico. Passo 5: À medida que identifico a literatura útil, começo a desenhar meu mapa de literatura, um quadro visual da literatura de pesquisa sobre meu tópico. Passo 6: Ao mesmo tempo em que estou organizando a literatura em meu mapa de literatura, também começo a preparar resumos dos artigos mais relevantes. Passo 7: Depois de sumarizar a literatura, eu monto a revisão de literatura, na qual estruturo a literatura por tema ou organizo-a por ordem de conceitos importantes abordados em meu estudo (CRESWELL, 2007, p. 49).

Com base nos sete passos descritos por Creswell (2007) em que são definidos os encaminhamentos para a realização de uma revisão sistemática de literatura, com o intuito de realizar a pesquisa proposta nesta Tese que visa analisar a incidência de teses e dissertações que versam sobre estratégias diversificadas de alfabetização, foram estabelecidas como palavras-chave termos que se referem ao objeto pesquisado. Essas palavras constituem-se como foco da pesquisa.

Após identificar as palavras-chave, estabeleceu-se como base de dados para que a busca fosse realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esta base de dados foi utilizada como principal fonte de coleta dos trabalhos. Para realizar essas buscas, foi elaborado um protocolo para definir quais seriam os objetivos, os critérios de inclusão de trabalhos e de exclusão, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 2. Protocolo de revisão sistemática de literatura para identificar teses e dissertações

Etapas do protocolo	Descrição das etapas
OBJETIVOS	Analisar a incidência de dissertações e teses que abordam estratégias diversificadas na alfabetização e letramento nos anos iniciais e que foram publicadas no Brasil entre os anos 2015 e 2022

EQUAÇÕES DE PESQUISA	alfabetização E letramento E anos iniciais E prática E estratégias.
ÂMBITO DE PESQUISA	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	Trabalhos de teses e dissertações produzidas no Brasil que tenham relação com ações pedagógicas na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas.
CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	Trabalhos que discutam sobre anos finais; ou que não pesquisem especificamente sobre as ações pedagógicas na alfabetização do ensino regular em escolas públicas.
CRITÉRIOS DE VALIDADE METODOLÓGICA	Planejamento sistemático de seleção com objetividade nas tomadas de decisões sobre os critérios de exclusão.

Fonte: Elaborado pela autora

Na primeira tentativa para encontrar teses e dissertações voltadas ao tema, utilizou-se como palavras de busca: **alfabetização, estratégias, letramento**. O filtro usado foi o ano de defesa: 2015 - 2022. Os resultados obtidos com essa busca foram **101 pesquisas** entre teses e dissertações. Porém, a partir da leitura dos títulos e resumos das pesquisas, percebeu-se que muitos estudos não condiziam com o objetivo proposto nesta tese.

Constatou-se que ao colocar essas palavras de busca, retornaram muitas pesquisas que englobavam outros temas, mas que voltaram com resultados devido ao significado das equações, ou seja, elas buscavam trabalhos que tivessem todas as expressões ali descritas, daí a dificuldade para encontrar outros trabalhos que discutem unicamente sobre estratégias de alfabetização. Deste modo, todos os estudos que tivessem no título ou no resumo as palavras dos descritores apareciam como resultados.

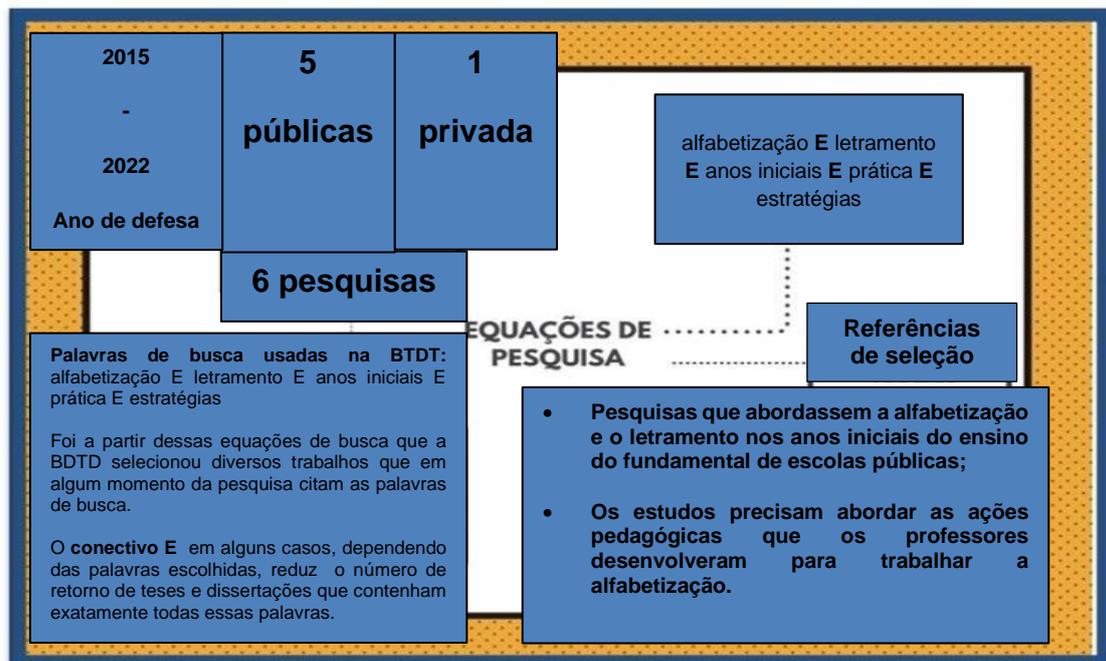
Resolveu-se, então, refinar ainda mais a pesquisa, e fazer uma segunda tentativa, adicionando aos outros termos de busca mais um campo, com a palavra-chave: **práticas**, formulando no final: **alfabetização, estratégias, letramento, práticas**.

Com a inserção da palavra-chave: **prática**, os resultados reduziram, tendo como retorno 80 pesquisas. Ainda assim, mesmo incluindo um novo termo de busca, e tendo a redução do número de pesquisas, percebeu-se que havia muitos estudos que não se referiam ao objetivo da pesquisa, pois eram voltados a outros temas, o que se mostrou necessário refinar ainda mais a busca, para que a partir das palavras se pudesse encontrar trabalhos com foco nas estratégias de alfabetização.

Por isso, propôs-se fazer um terceiro teste, estabelecendo como termos de busca, as palavras-chave já utilizadas e acrescentado o termo: **anos iniciais**, formando no total cinco palavras-chave: **alfabetização, letramento, anos iniciais, prática, estratégias**.

Com isso, o resultado da busca foram 15 pesquisas. Desses estudos, 5 eram de Doutorado e 10 de Mestrado. Entre as pesquisas de Doutorado, 2 foram escolhidas e do Mestrado, 4 selecionadas. Os critérios de escolha respaldam-se nos títulos das pesquisas, palavras-chave e leitura preliminar dos resumos que evidenciam o tema de estudo em discussão.

Figura 2. Dados gerais a partir dos levantamentos realizados



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da BDTD.

As pesquisas de Mestrado e Doutorado selecionadas seguem abaixo:

Quadro 3. Pesquisas de Doutorado – Teses

Pesquisas de Doutorado		
UFMG	Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2016
UFAL	O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação docente: entre saberes e fazeres	2018

Fonte: BDTD

Quadro 4. Pesquisas de Mestrado – Dissertações

Pesquisas de Mestrado		
UFMS	A leitura no final do ciclo de alfabetização na visão de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de corumbá-MS	2021
MACKENZIE	O letramento de crianças: da linguagem falada à escrita	2015
UFJF	Análise da intervenção pedagógica com alunos não alfabetizados no ensino fundamental: um estudo de caso	2019
UNIOESTE	Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I	2021

Fonte: BDTD

Entre as pesquisas que retornaram na busca, as excluídas da análise foram aquelas que não traziam resultados sobre as estratégias de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos, comprovou-se que a maioria não discutia sobre estratégias nos anos iniciais, ou quando abordavam o tema, discutiam sobre outros aspectos que não eram o foco dos objetivos estabelecidos no protocolo de busca das teses e dissertações.

1.5 Procedimentos de coleta dos dados

O delineamento da pesquisa expressa de forma ampla, o percurso que define os procedimentos usados na coleta e análise de dados. Essas técnicas são usadas para classificar o tipo de pesquisa realizada em um estudo.

Utilizar os documentos ou fontes bibliográficas que estão disponíveis em formato impresso ou digital contribui amplamente com o desenvolvimento de pesquisas que necessitam da coleta de dados, não restrita a um único lócus, mas que precisa ter uma visão global de outros estudos que foram realizados em locais diferentes. Conforme Gil (2002, p.43), são as “[...] chamadas fontes de papel”.

A partir desses tipos de procedimentos, é possível acessar diferentes estudos científicos, o que corrobora com a escolha realizada nesta Tese. Como explicita Gil (2002) diversos estudos exigem que se tenha uma pesquisa bibliográfica. Porém, há pesquisas que são realizadas exclusivamente por meio da pesquisa de caráter bibliográfico.

Como a pesquisa realizada nesta Tese se propôs a analisar teses e dissertações, foi preciso usar a pesquisa bibliográfica para investigar os diversos posicionamentos teóricos que os pesquisadores utilizaram para subsidiar seus estudos. Avaliando, deste modo, as diferentes análises teóricas sobre o problema de pesquisa.

Os procedimentos de análise e coleta dos dados foram: a análise documental e a análise de conteúdo.

a) Análise Documental

Entre os procedimentos de coleta utilizados na pesquisa qualitativa, a análise de documentos destaca-se como um importante recurso. Assim, o melhor procedimento que se encaixa na pesquisa de caráter bibliográfico é a análise documental. Cresweel (2007) discute as vantagens do uso dos documentos:

Quadro 1. Documentos

		<ul style="list-style-type: none"> • Permite ao pesquisador obter a linguagem e as palavras dos
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Documentos	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos públicos, como atas de reuniões e jornais. 	participantes.
	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos privados, como registros diários e cartas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ser acessado em um momento conveniente para o pesquisador – uma fonte de informações discreta.
	<ul style="list-style-type: none"> • Discussões via e-mail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representa dados refletidos, aos quais os participantes dedicaram atenção para compilar.

Fonte: Quadro retirado do livro “Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto” de Creswell (2007, p.192)

Deste modo, a análise documental é um procedimento em que as fontes são primárias, ou seja, o pesquisador analisa o texto diretamente, sem prévia mediação analítica. Nesta pesquisa, os documentos analisados foram:

- a) Teses e Dissertações da BDTD
- b) A BNCC e a Alfabetização;
- c) A Política Nacional de Alfabetização (PNA);
- d) O Programa Tempo de Aprender.

O primeiro documento analisado foi a Base Nacional Comum Curricular que teve sua última versão publicada em 2017. A análise da BNCC não foi realizada de forma integral, pois é um documento amplo que engloba outros tópicos que não constituem o foco desta pesquisa. Por isso, dentre as várias discussões estabelecidas neste documento, há o tópico que discute a prioridade de alfabetização das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental.

A Política Nacional de Alfabetização, como um dos documentos mais atuais na área da alfabetização, foi destacada devido ter sido proposta pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização como documento.

A análise do Programa Tempo de Aprender foi estabelecida como uma forma complementar de compreender as propostas atuais de alfabetização estabelecidas pela Secretaria de Alfabetização, já que a partir da PNA este programa foi implantado.

Teses e Dissertações da BDTD foram analisadas por possibilitarem ter uma ampla visão de estudos que foram realizados em momentos diferentes, com

pesquisadores diversos, em universidades diferenciadas e trazendo o posicionamento crítico de cada pesquisador, dando possibilidade de acesso a estudos realizados em nível nacional.

Lakatos e Marconi (1991) apontam a análise documental como uma fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento do acontecimento do fato ou posteriormente.

Segundo Almeida e Silva (2009, p.03), a análise documental é caracterizada por alguns autores como:

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse; Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas.

Desta maneira os documentos são utilizados como fontes de informações que esclarecem diversas questões do tema a ser pesquisado. É de grande relevância o uso de documentos na pesquisa, pois através deles podemos extrair justificativas que possibilitem ampliar o conhecimento acerca do objeto que está sendo estudado, permitindo uma melhor compreensão.

b) Análise de Conteúdo

A partir de um estudo exploratório de trabalhos acadêmicos, como teses e dissertações, que destacaram o uso de estratégias didáticas na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, a análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo. Essa análise é feita a partir de categorias temáticas, conforme os temas que emergem dos textos. Proposta por Laurence Bardin, a análise categorial:

[...] pretende tomar em consideração a totalidade de um <<texto>>, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...] É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. (BARDIN, 1977, p.37)

CAPÍTULO II

2 CURRÍCULO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

2.1 Currículo: conceitos

No decorrer da história da educação com o advento da escolarização em massa exigia-se um processo de organização que estruturava a escola em classes e graus escolares. Conforme Sacristán (2013, p. 18): " [...] Nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos". Deste modo, para oferecer uma educação formal sistematicamente organizada, houve a necessidade de controle e estabelecimento de parâmetros que coordenaram o tempo na escola, as práticas dos professores e a organização geral do processo de ensino e aprendizagem. Evidenciando também a necessidade de regulamentação dos conteúdos de ensino propostos a partir do currículo escolar.

Como evidencia Gimeno Sacristán (2013, p.16), "o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das "honras" que o cidadão ia acumulando [...]". A partir da análise do termo, compreende-se que no percurso vivido pelas pessoas, o currículo passa, então, a ser relacionado como uma descrição da história desses sujeitos, assim como, das diversas conquistas profissionais alcançadas no decorrer da vida. Silva (2011, p.15) também destaca que "se quisermos recorrer à etimologia da palavra "currículo", que vem do latim *curriculum*, "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos."

De acordo com a teoria tradicional, o currículo resume-se às disciplinas e conhecimentos que os alunos devem aprender. A única preocupação que surge é se os conteúdos serão assimilados mecanicamente, sem considerar professores e alunos como ativos no processo de construção de conhecimentos, mas apenas como receptores passivos. Existe um padrão a ser seguido, o que qualifica quem aprendeu e dominou os conteúdos ensinados e quem fracassou nesse percurso de domínio cognitivo.

Desde a Idade Média, o conceito de currículo remetia à divisão dos conhecimentos que eram classificados em *trivium* e *quadrivium*. O *trivium* era

composto por Gramática, Retórica e Dialética, e o quadrivium referia-se à Astronomia, Geometria, Aritmética e Música. Dominar as sete artes era requisito necessário para se tornar um ser humano culto, detentor dos conhecimentos considerados válidos e socialmente privilegiados. (GIMENO SACRISTÁN, 2013)

A primeira forma de organização do conhecimento pode ser vista na Idade Média, pois foi com a classificação das sete artes consideradas fundamentais à formação humana, que se evidencia o conceito de currículo por meio da organização dos conhecimentos. Destarte, trivium e quadrivium constituíam as matérias do currículo clássico e humanista em que havia uma preocupação com a formação daqueles que eram social e economicamente privilegiados, ou seja, não era uma educação destinada à população em massa, mas apenas para a classe dominante.

Em 1918 o livro *The curriculum* de John Franklin Bobbitt (1876-1956) consagra o currículo com um campo de estudos sobre os objetivos, finalidades, princípios e conhecimentos a serem ensinados por meio da escolarização. Neste livro destaca-se uma grande ênfase aos interesses da economia. Deste modo, isso contribuiu para que por volta de 1920, nos Estados Unidos, os estudos sobre o currículo começassem a ser traçados. A designação deste termo foi realizada para se referir a um campo que se ocupa dos estudos referentes aos objetivos e conhecimentos escolares. Com a definição do currículo buscava-se responder algumas perguntas:

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou por proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as principais fontes do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional humano? (SILVA, 2011, p.22)

Na concepção de Bobbitt, a escola deveria ser tratada como uma indústria que possui objetivos e metas a cumprir. O currículo, nesta concepção, serve para racionalizar os resultados educacionais, assim como ocorre na fábrica com a mensuração criteriosa. Deste modo, os alunos deveriam ser considerados como produtos de uma fábrica, evidenciando o currículo como um processo industrial. (SILVA, 2011)

Pensava-se num currículo que servisse para o desenvolvimento das habilidades que os indivíduos precisavam dominar para desempenhar as ocupações da vida adulta. “Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização

proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor" (SILVA, 2011, p.23). Era, portanto, um modelo de currículo voltado para o desenvolvimento econômico que tinha como lema "a eficiência do sistema educacional" assim como ocorre na indústria, evidenciando uma proposta conservadora.

Na teoria tradicional existe a ideia preconcebida de que o conhecimento é neutro, e, portanto, não exerce influências, nem relações de poder. Para as teorias tradicionais as relações sociais podem permanecer da forma como hegemonicamente foram estabelecidas pelas classes sociais hegemônicas, o famoso status quo. Isso faz com que os conhecimentos escolhidos pela classe dominante e que são vistos como inquestionáveis devem ser transmitidos às gerações e perpetuados.

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e educandos (FREIRE; SHOR, 2008b, p. 97).

Não há dúvidas que neste processo de seleção dos conhecimentos que constituirão o currículo existe a correlação de forças, pois são estabelecidos critérios que conduzirão à escolha dos saberes que se enquadram nos parâmetros estabelecidos. Esses critérios previamente instituídos justificam os motivos pelos quais alguns conhecimentos foram escolhidos e outros não. Com isso, é preciso ir em direção oposta a uma compreensão ingênua do currículo, pois ele não é neutro. Pelo contrário, o currículo é sempre pedagógico, mas também é político.

De acordo com Ponce (2018), o problema de tudo isso, é que num formato hegemônico de currículo, se possibilita ao aluno, não a apropriação de uma cultura ampla, mas apenas uma cultura restrita, de conhecimentos que não lhe permitirão uma educação de qualidade social, "trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades". (PONCE, 2018, p.793). Daí, o currículo escolar ser considerado um território de disputas.

Ao constituir-se como um espaço em que se disputa poder, o currículo envolve ideologias, assim como também contribui para a construção de identidades. Assim, compreende-se que ao longo da história, quando se pretende a formação de um ser

humano, culto, educado e capacitado para exercer sua função social, há “um modelo ideal de homem”, e para que isso seja efetivado é necessário que “determinados conhecimentos considerados fundamentais” façam parte da composição formativa dos sujeitos. É neste momento, que a escola se apresenta como um lugar fundamental que permite, por meio de seu currículo escolar, “a modelagem do homem ideal”. Alguns questionamentos são feitos por Silva (2011):

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2011, p.15)

Quando se fala em “um tipo de conhecimento e um tipo de currículo” mostra-se a correlação de forças pelas quais o currículo está permeado. Isso ocorre, porque ele envolve relações de seleção e privilégio por um tipo de conhecimento. Também quando se estabelece as qualidades de um ser humano ideal, que é constituído a partir de uma formação específica, este fato novamente envolve relações de poder que vão em direção à ideologia dominante.

Ao destacar “o modelo de ser humano”, compreende-se que se trata, portanto, da modelagem de um determinado indivíduo, por meio da tessitura de um currículo que é pensado, construído e colocado em prática, de acordo com o ideal de homem que se almeja formar. Por isso, os conhecimentos privilegiados também sofrerão alterações de acordo com esse ideal preconizado de homem e de sociedade. Como afirma Silva (2011, p.16) “o currículo também é uma questão de identidade”.

Nessa concepção, compreende-se que o currículo também pode contribuir para a formação de indivíduos alienados, que não lutam pela emancipação. Por outro lado, quando se fala de uma educação plena o que se almeja é que ele possibilite a formação de sujeitos histórico-sociais, como seres autônomos, críticos e reflexivos. Permitindo ao ser humano a construção de sua subjetividade e identidade, por meio da aquisição de conhecimentos que possibilitam a sua formação.

[...] o currículo escolar, em seus formatos hegemônicos mais recentes, não tem permitido o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social. Os currículos escolares são territórios de disputas políticas onde está em jogo a educação que se deseja oferecer e/ou construir para crianças, jovens e adultos de determinada sociedade. As disputas não têm sido sempre leais e legítimas e podem produzir processos curriculares humanamente

devastadores que, no lugar de promoverem a superação das desigualdades e o respeito às diversidades, impedem os sujeitos escolares de se emanciparem, afastando-os de seus direitos, como o de ter na vida escolar uma experiência de construção de dignidade. (PONCE, 2018, p.786).

Há nesse caso, um formato hegemônico de currículo, com um padrão de saberes que devem ser assimilados por todos. Ou seja, para se destacar na sociedade, é necessário ter o domínio de determinados conhecimentos que são postos como essenciais ao ser humano. Nesse sentido, o ser humano se constrói, se modela, e se modifica ao assimilar esses conhecimentos. E tudo fará parte de sua vida, não só profissional, mas também pessoal, o que refletirá de forma direta na construção da sua identidade.

Assim, o currículo escolar não pode mais ser compreendido apenas como o documento que norteia e destaca quais conhecimentos serão aprendidos pelos alunos no decorrer do ano letivo. O currículo vai, além disso, pois abrange tudo que ocorre na sala de aula, como também o contexto em que acontecem as relações que se desenvolvem entre professores, alunos, gestores, coordenadores e pais, cujo objetivo principal deve ser possibilitar que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Ou seja, o currículo é um processo amplo, abrangente e completo, não se resumindo ao documento em que deve se pautar a escola.

[...] pensar o currículo na perspectiva freireana é, antes de tudo, reconhecer os sujeitos da educação como sujeitos capazes de construir o conhecimento e não consumidores. É relacionar-se com os sujeitos da educação como seres históricos, situados, de relação, críticos, criativos e curiosos cujos conteúdos da educação emergem da realidade política e social (SANTIAGO, 2006, p. 76).

O currículo numa perspectiva contrária à educação tradicional possibilita a formação de sujeitos ativos que são considerados em suas singularidades, que têm suas opiniões respeitadas, e que participam ativamente do processo de construção dos conhecimentos. O que se almeja a partir disso é a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos já não podem mais ser considerados como passivos no processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, é na relação estabelecida entre docentes e discentes, no cotidiano da sala de aula, que o professor constrói novos conhecimentos referentes ao processo de ensinar e aprender, o que contribui para a reflexão sobre a prática e a busca por melhorias no processo educativo. O professor passa a considerar o aluno como sujeito ativo, dotado de

direitos de aprendizagem, protagonista do seu processo, que também constrói conhecimentos. E por isso, ele precisará ser estimulado por meio da prática pedagógica-educacional.

Como destacam Chizzotti e Ponce (2012), o currículo escolar deve ser considerado um instrumento social, pois deve ser feito de forma coletiva em que todos se responsabilizam por sua constituição e formação. Por isso, ele deve proporcionar que a escola, por meio dos conhecimentos, leve os alunos a uma cultura de forma ampla. Sempre com o intuito de desenvolver em seus discentes a autonomia, e a formação de sujeitos críticos e emancipados.

Conforme Gimeno Sacristán (2000),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. [...] É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino[...]. É uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, aluno que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Nesta concepção, o currículo escolar possibilita que os sujeitos que participam de sua construção sejam transformados, ressignifiquem suas práticas, construam novos saberes de forma participativa, num processo democrático de aquisição e formulação de novos conhecimentos necessários à formação plena de sujeitos histórico-sociais.

2.2 Alfabetização: a leitura e a escrita no currículo

De acordo com o artigo 9º presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o currículo do Ensino Fundamental é entendido, como:

constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os **conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades** dos estudantes (BRASIL 2010, p.03, grifos nossos).

Nas DCNs, a concepção de currículo corrobora com o conceito destacado por Silva (2011, p.16) que vai além de uma seleção de conhecimentos, mas que compreende que “o currículo também é uma questão de identidade”. Identidade de sujeitos históricos que são ativos no processo de ensino-aprendizagem. Sujeitos que constroem conhecimentos.

Nessa mesma concepção de currículo, segue o conceito de currículo presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Por sua natureza aberta, configuram uma **proposta flexível**, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo (PCNs, 1997, p.13, grifos nossos).

Assim como os PCNs, que são uma proposta flexível e não um modelo de currículo homogêneo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento referencial para garantia de qualidade da educação em todo o País é:

um documento de caráter normativo que define **o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.07, grifos nossos).

Reafirmando a concepção de currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam:

estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, **o Ensino Fundamental** e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações **assegurando a integração curricular** das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente **para compor um todo orgânico** (DCNs, 2013, p.8, grifos nossos).

Conforme Silva (2011), o conceito de currículo no contexto educacional, é compreendido como a demarcação do campo dos conhecimentos sistematizados que devem ser ensinados aos alunos, ou seja, corresponde ao percurso de conhecimentos que os alunos vivenciarão. O que evidencia de forma explícita, um percurso de conteúdos que são pensados a partir da formação almejada para a constituição desses sujeitos. Deste modo, os alunos começam a adquirir diversos conhecimentos

desde a educação infantil, e este processo se estende ao longo da escolarização, seja no ensino fundamental, ensino médio ou educação superior.

Ao longo desse processo educacional, existe um conjunto de objetos culturais, e dentre eles destacam-se, a escrita e a leitura que devem ser ensinados aos alunos. Assim, é nos anos iniciais do ensino fundamental, que em Língua Portuguesa como disciplina curricular, onde se inicia o processo de alfabetização dos alunos.

Espera-se, portanto, que por meio do currículo, no decorrer desse processo de escolarização, seja proporcionada uma educação integral que possibilite aos sujeitos a aprendizagem de habilidades como leitura e escrita, que serão fundamentais para a aquisição de outros conhecimentos.

Com a Base Nacional Comum Curricular como documento normativo que deve ser colocado em prática em todas as escolas brasileiras, destaca-se a relevância da alfabetização e reafirma-se a necessidade de que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética passe por reformulações. Ou seja, que essa aprendizagem ocorra de forma significativa, de modo que, leitura e escrita sejam exercitadas no contexto do letramento. Possibilitando às crianças um conhecimento de mundo que foque em maneiras diversificadas para aprender o Sistema de Escrita Alfabética.

Nos dois 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 (BRASIL, 2017, p.59).

Com a exigência de que se tenha foco na alfabetização no primeiro e segundo anos do ensino fundamental torna-se importante compreender como o currículo influencia as práticas alfabetizadoras. E de modo que esses componentes curriculares possibilitam aos professores iniciantes os saberes docentes necessários ao fazer pedagógico, assim como, um percurso de formação de práticas significativas que capacite os professores ao exercício da profissão docente na alfabetização dos alunos.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2017, p.05).

A BNCC como um documento normativo oficial traz aspectos propostos atuais para a alfabetização que merecem reflexão. A Base Nacional Comum Curricular ao dispor sobre as habilidades que os alunos devem dominar, destaca que as práticas de linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do contato com a língua escrita e oral devem ser aprofundadas. Nesse sentido, é importante destacar que existem eixos que necessitam ser explorados nesta etapa, como: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura e escrita, produção de textos (BRASIL, 2017).

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017, p.89).

Para que esses eixos sejam trabalhados com as crianças, espera-se que os professores planejem diversas práticas que possibilitem o contato com a linguagem. Para exercitar a língua oral, a criança necessita ser estimulada a se expressar por meio da fala, ao cantar canções, recitar parlendas, ou se expressar nas rodas de conversa, cantigas de roda, imitação de personagens ou se expressando no teatro da escola, por exemplo. A criança passa a ser a protagonista de suas opiniões e expressões, e nesse eixo de análise linguística, ela começa a analisar o funcionamento da língua.

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (BRASIL, 2017, p.89).

A BNCC reconhece que a criança, ao ser inserida nos anos iniciais do ensino fundamental, traz consigo um histórico de vivências com o mundo letrado, seja no convívio com a família ou no contato com outras crianças ao iniciar a educação pré-escolar. Isso significa que a criança não é um “papel em branco”, mas um ser que

adquire conhecimentos por meio de vivências que sejam motivadoras. Assim, os anos iniciais do ensino fundamental representam um importante momento em que deverá ocorrer a progressão, ou seja, a evolução e consolidação de conhecimentos adquiridos na educação infantil. Já que iniciar uma nova etapa na educação básica não deve significar uma ruptura com os conhecimentos assimilados, mas a concretização do que foi estudado e a aquisição de novos saberes por meio do contato com diferentes práticas pedagógicas que enfatizem a linguagem.

Por isso, as práticas letradas proporcionadas a essas crianças na escola necessitam ser constantes, de modo que ao passar para uma etapa posterior esteja apta a entender a complexidade de outras atividades.

“Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize”. (BRASIL, 2017, p.89). Ou seja, a obrigatoriedade segundo os documentos normatizadores da educação escolarizada no Brasil para a alfabetização pauta-se na aquisição final dos processos no final do segundo ano do ensino fundamental. Por isso, na sua prática pedagógica os professores dos anos iniciais do ensino fundamental deverão focar na alfabetização, que segundo o documento da BNCC:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p.90).

Como destacado pela Base Nacional, a alfabetização como processo é complexa, pois envolve mais do que codificar ou decodificar, é compreender as relações entre os sons, fonemas, e as letras, grafemas, ou seja, a consciência fonológica que permite ao indivíduo identificar os sons.

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;

- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BRASIL, 2017, p.91)

É por meio das habilidades destacadas na BNCC que a criança se torna alfabetizada e é inserida no contexto do letramento para que esses processos indissociáveis sejam colocados em prática na escolarização. Por isso, tais habilidades são destacadas no currículo das escolas para que seu ensino seja garantido.

2.3 A Psicogênese da Língua Escrita

Os estudos realizados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky nos anos de 1974 a 1976, em Buenos Aires, representaram um grande avanço nas investigações sobre a alfabetização e descrevem o processo de aquisição da língua escrita. Tida como investigação pioneira, a Psicogênese da Língua escrita foi um marco divisor na história da alfabetização, representando uma revolução conceitual. Antes a escola compreendia que para apresentar à criança um ambiente alfabetizador de leitura e escrita era preciso o domínio de algumas habilidades ou pré-requisitos. Contudo, hoje entende-se que é fundamental proporcionar à criança experiências de interações com a língua escrita (WEISZ, 1999, p. 07).

Isso possibilitou mudança na prática escolar por meio da reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da língua. Antes que esse estudo fosse publicado, as discussões sobre a alfabetização centravam-se na avaliação dos métodos de ensino. Havia uma preocupação em saber quais métodos deveriam ser usados e qual seria o mais eficaz. Além disso, havia o entendimento de que alguns pré-requisitos precisavam ser preenchidos para que um sujeito fosse capaz de aprender a ler. Esses pré-requisitos eram conhecidos como habilidades que preparavam o sujeito para a prontidão à alfabetização.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky destacam que o objetivo do livro Psicogênese da Língua Escrita foi “tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler a escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.17).

Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento). Por se tratar de um tema já tão debatido no campo da educação, é conveniente esclarecer que não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende, tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois anos de trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.17).

A questão principal da alfabetização, que antes centrava-se em métodos de alfabetização, ou seja, no processo de ensino, no como alfabetizar, passou a ser a aprendizagem. Deste modo, a preocupação central é como a criança aprende e não como se ensina.

Mais do que falar em métodos de alfabetização e de recursos didático-pedagógicos, aprender a ler e a escrever ainda são tarefas discutidas como específicas do processo de escolarização. Contudo, vale ressaltar que a aprendizagem da leitura começa antes mesmo que a criança entre na escola, pois ela não chega no ambiente de escolarização sem nada saber, já traz conhecimentos que adquiriu nas diferentes experiências cotidianas de leitura e escrita.

É importante destacar que a criança é um sujeito que busca adquirir conhecimentos. Ou seja, é um sujeito ativo e não passivo que está presente na sala de aula para receber a transmissão de uma técnica específica de leitura e escrita. Trata-se de um sujeito que cria hipóteses diante de um problema e procura solucioná-lo com o objetivo de adquirir conhecimento.

Esse sujeito que aprende e constrói conhecimentos foi esquecido pela Psicologia da lectoescrita que prioriza as aptidões específicas para aprender a ler e a escrever e evidencia a importância do desenvolvimento da maturidade na criança (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.05).

A partir de um modelo teórico construtivista-interacionista, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, ao considerarem a teoria do epistemólogo e psicólogo Jean Piaget³ como uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento, por meio da

³ Jean Piaget (1896-1980), um psicólogo suíço cujas teorias moldaram o pensamento de diversas gerações de psicólogos do desenvolvimento. Piaget ficou impressionado pelas grandes regularidades no desenvolvimento do pensamento das crianças. Ele percebeu que todas as crianças parecem passar pelos mesmos tipos de descobertas sequenciais sobre seu mundo, cometendo os mesmos tipos de erros e chegando às mesmas conclusões (BEE; BOYD, 2011, p. 37).

Psicogênese da Língua Escrita demonstram que se pode explicar o processo de aprendizagem da língua escrita (WEISZ, 1999, p. 09).

Embora Piaget não tenha estudado a aquisição da escrita, ele traz uma concepção de aquisição do conhecimento, que se concretiza a partir da ação do sujeito, em interação com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, o objeto de conhecimento a que se referem Ferreiro e Teberosky é o objeto cultural, a escrita. Em contato com esse objeto cultural, as crianças criam hipóteses sobre a escrita testando-as e confrontando-as nas interações que vivenciam.

A lectoescrita tem sido uma das principais preocupações da escola atualmente, pois embora haja uma variedade de métodos que se propõem ao ensino da leitura, muitas crianças ainda continuam sem aprender. Por isso, aprender a ler e a escrever não se reduz aos métodos ou ao domínio de um conjunto de técnicas percepto-motoras e da maturação da criança. Mas de um sujeito cognoscente.

2.4 O letramento e sua relação com a alfabetização

Na sociedade atual, ter apenas habilidades de leitura e escrita, sem exercê-las como práticas sociais, já não supre o que a comunicação realmente exige dos indivíduos. Por isso, houve uma progressiva expansão do conceito de alfabetização, mostrando-se a emergência do surgimento de um novo conceito que incorporasse as habilidades de uso da leitura e da escrita. Conforme Soares, foi na segunda metade dos anos 1980 que surgiu, no Brasil, o termo letramento, “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, Soares (2006, p.47), ou seja, é ir além do simples domínio do sistema alfabético, correspondendo às habilidades de participar ativamente da cultura escrita por meio das práticas sociais de leitura e de escrita.

Contudo, um grave problema ocorreu com a introdução do conceito de letramento, pois começou-se a diluir a alfabetização nesse processo. Por isso, para que não ocorra a superioridade e a prevalência do conceito do letramento sobre o de alfabetização, é importante separá-los para que não se tenha “um certo apagamento da alfabetização”, como afirma Soares (2017, p.36).

Em consequência disso, começou a ocorrer a perda de sua especificidade, ou seja, a esquecer que alfabetizar consiste em ensinar sistematicamente as

propriedades da escrita. E essa é uma característica que não pode ser desprezada, pois quando isso ocorre é o mesmo que “desinventar a alfabetização.” SOARES (2017, p. 36).

Isso acarreta hoje na precariedade do domínio da leitura e da escrita, pois esqueceu-se que para aprender tais habilidades, é preciso ensinar de forma sistemática as relações entre grafemas e fonemas. É exatamente essa perda de especificidade da alfabetização, que resulta em um dos principais fatores que explicam o fracasso na aprendizagem inicial da língua escrita. Desse modo, torna-se indispensável ressignificá-la, considerando-a um processo sistemático da escrita alfabética, que não deve ser trabalhado de forma isolada, mas lado a lado com o letramento, a partir da inserção nos diferentes eventos de leitura e escrita.

Nesta vertente, Soares (2017, p.36) defende que “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Desse modo, na aprendizagem inicial da língua escrita, alfabetização e letramento devem atuar juntos, já que a criança é alfabetizada no contexto do letramento e ela se letra, ao mesmo tempo em que se alfabetiza. É a partir disso, que é importante a concepção de alfabetizar letrando, ou seja, a criança ao ser inserida no mundo da leitura e da escrita, também deverá ser estimulada à prática social dessas habilidades.

A alfabetização só terá sentido se ocorrer no contexto de letramento, que por sua vez, só será possível, por meio da aprendizagem das especificidades das relações entre fonemas e grafemas do sistema alfabético. Embora sejam processos diferentes, são indissociáveis, como afirma Soares:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

De acordo com a fala da autora, a aprendizagem inicial da língua escrita não envolve somente a alfabetização, pois a criança não conseguirá dominar a língua escrita apenas aprendendo a codificar e a decodificar, só isso não é o suficiente. A língua escrita serve para diversas funções sociais que estão diretamente relacionadas ao letramento.

Nessa perspectiva, é importante destacar que embora muitas pessoas sejam alfabetizadas, muitas não são letradas. Isso significa que não são capazes de usar a leitura e a escrita para uma efetiva participação nas práticas sociais que as envolvem, pois não fazem uso de diferentes tipos de materiais escritos, nem muito menos conseguem compreendê-los e interpretá-los. Por isso, dominar a leitura e a escrita é fundamental para se tornar letrado, conforme enfatiza Carvalho (2015, p.66) “que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais”.

Por outro lado, também é importante ressaltar, que mesmo pessoas analfabetas⁴ podem ser conduzidas a um certo nível de letramento, ou seja, esses indivíduos ainda não dominaram o sistema alfabético com suas relações entre fonemas e grafemas, mas já exercem práticas de letramento. Como argumenta Soares:

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. Assim, um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa a ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado [...].

Desse modo, quando as crianças vivem num contexto de letramento vão de certa forma cultivando e exercendo práticas de leitura e de escrita, nas quais têm contato com diversos materiais escritos, ouvem histórias e folheiam livros fazendo de conta que estão lendo e vão relatando a história utilizando as convenções e estruturas linguísticas próprias da língua escrita, assim passam a ser, num certo nível, letradas. Daí a grande relevância de despertar nas crianças, desde cedo, o gosto por diferentes materiais escritos, dentre eles, as obras de literatura infantil.

2.5 Os métodos tradicionais de ensino da leitura segundo Ferreiro e Teberosky

⁴ Em seu sentido etimológico, analfabeto (a[n]+alfabeto, sem alfabeto) designa qualquer pessoa que não conheça o alfabeto ou que não saiba ler e escrever, e analfabetismo, a condição de quem não conheça o alfabeto ou não saiba ler e escrever. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/analfabetismo>

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky destacam que tradicionalmente há o entendimento de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita resume-se a uma questão de métodos.

A preocupação dos educadores tem se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.21)

Para Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) o método sintético se pauta na correspondência entre o som e a grafia, ou seja, entre o oral e o escrito. O ponto central deste método é a equivalência entre o oral e o escrito que começa pelo ensino das partes de uma palavra e vai até o todo dela. Inicia-se pelos elementos mínimos da escrita, as letras. Ensinar a pronunciar as letras consiste na característica principal do método alfabético de alfabetização, considerado como um dos mais tradicionais.

Após o método alfabético, que começa o ensino a partir das letras, com a influência da linguística, surge o método fonético que inicia o ensino por meio do oral, sendo considerada como unidade mínima de som da fala, o fonema. Respalda-se no ensino que deve começar pelo fonema associado à representação gráfica que o caracteriza. Almeja-se que o sujeito consiga isolar diferentes fonemas e reconhecê-los e após, também possa estabelecer correspondência com os sinais gráficos. Deste modo, o sujeito deve ser capaz de fazer uma análise auditiva pois precisa conseguir separar os sons, assim como identificar a relação entre grafemas e fonemas, ou seja, letras e sons. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.21)

No método sintético, essa aprendizagem é mecânica, pois o objetivo é decifrar o texto. “Pelo fato de se conceber a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral, ler equivale a decodificar o escrito em som” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.22)

Já o método analítico, é considerado como global, pois parte do reconhecimento das palavras ou orações e não de uma análise sintética, como feita anteriormente pelos métodos sintéticos. “Reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.23)

Conforme Mortatti (2000), houve uma guerra entre os métodos de ensino até a década de 1970, quando a questão era sobre qual seria o melhor método. Contudo, o

problema que havia nesses métodos, era o de que quando se limitavam ao uso de cartilhas não possibilitam o posicionamento crítico dos alunos, ocorrendo um ensino descontextualizado da realidade. Cagliari critica o uso de cartilhas, como se pode observar em sua fala:

Alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livro ou não), são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida do mais fácil para o mais difícil. O aluno seja ele quem for parte do ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenada. A todo o instante são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. O método das cartilhas não leva em consideração o processo de aprendizagem. Quando faz a verificação da aprendizagem (...). Verifica não se o aluno aprendeu, mas se ele sabe responder ao que se pergunta, reproduzir um modelo que lhe foi apresentado, demonstrar que o professor ensinou direito. O que se passa na mente do aluno, as razões pelas quais ele faz ou deixa de fazer algo, são coisas que o método não permite que o aluno manifeste (CAGLIARI, 1998, p.65).

Os métodos utilizados por intermédio de cartilhas não levavam em consideração se estava acontecendo uma aprendizagem efetiva, mas apenas se o aluno conseguia reproduzir mecanicamente aquilo que lhe havia sido apresentado. Essas cartilhas traziam conteúdo sem sentido e distanciados da prática, contendo textos artificiais que não condizem com a realidade dos educandos (CAGLIARI, 1998). Quando o docente utilizava um determinado método, ainda que o aluno não aprendesse e mesmo que esse método fosse eficiente apenas para algumas situações, muitos professores e escolas ficavam presos ao mesmo lugar e não modificavam suas práticas.

Conforme Gilda Soares (1986) os métodos considerados tradicionais foram tidos como responsáveis pelos fracassos na alfabetização, pois desde o ano de 1980 foi denunciado em nosso país, que as cartilhas sintéticas, fossem silábicas, fônicas ou alfabéticas, desensinavam o que é texto e quais seriam as funções sociais dos gêneros escritos. Estes são importantes fatores a serem levados em consideração na discussão sobre o uso de métodos na alfabetização. Historicamente agrupam-se em: métodos sintéticos e métodos analíticos.

2.6 A questão dos métodos

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky criticam, em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita*, os métodos de alfabetização, mas aqueles tidos como tradicionais “no que diz respeito à discussão sobre os métodos, já assinalamos que essa querela é insolúvel, a menos que conheçamos quais são os processos de aprendizagem do sujeito, processos que tal ou qual metodologia pode favorecer, estimular ou bloquear”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29). Nesse aspecto, as autoras não rejeitam a possibilidade de se ter um método, contanto que seja numa concepção que ao levar em consideração a aprendizagem inicial da língua, sejam elaboradas novas propostas metodológicas para a alfabetização

Magda Soares em seu livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, traz o conceito definindo como “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”. (SOARES, 2017, p.16).

A autora defende que os métodos não devem ser a questão central da alfabetização, pois a alfabetização, ao longo da história, foi considerada como uma questão de métodos, ou seja, para alfabetizar, o docente deveria apenas optar por um dos diferentes métodos para ensinar os alunos. Conforme destaca Soares:

A nossa história da alfabetização é uma história de mudança de método em método, conforme a tendência do momento. Professores e gestores discutiam: “Não, bom mesmo é o silábico”. “Ah, não, não é o silábico. Bom mesmo é o global.” “Não, é o fônico.” Eu me lembro de que, quando estava na escola pública, a grande questão que a gente tinha em cada começo de ano era sobre qual método usar para alfabetizar as crianças. E as professoras adotavam o método que na verdade estivesse mais próximo de um receituário, minuciosamente prescrito nos livros didáticos do método escolhido. Nos primeiros anos de minha vida profissional, eu formava professoras no curso normal de uma escola municipal. A grande maioria das alunas era de meninas que já estavam trabalhando em escolas, e o problema que elas traziam era qual método usar, como era um determinado método, como era outro determinado método (CENPEC, 2016 p.155).

A alfabetização não pode ser reduzida aos métodos, como enfatiza “métodos não são “a questão”, mas “uma das questões” na aprendizagem inicial da língua escrita” (SOARES, 2017, p.52). Partindo disso, entende-se que o problema não é utilizá-los, mas fundamentá-los em uma teoria de aprendizagem. Como enfatiza Soares:

[...] **não implica a invalidação ou desvalorização dos métodos.** No quadro de uma concepção do processo de introdução da criança à escrita como ensino e aprendizagem de um conjunto de competências distribuídas por diferentes facetas da língua escrita, elucidadas por estudos e pesquisas na área das ciências linguísticas e relacionadas a diferentes domínios cognitivos por estudos e pesquisas na área da Psicologia, os métodos, fundamentados nesses vários estudos e pesquisas, mantêm, a despeito da interferência de fatores externos a eles, sua validade, se são solidamente construídos sobre o alicerce da análise do objeto a ser aprendido, a língua escrita, e dos processos cognitivos de aprendizagem desse objeto: **métodos têm a importante função de propiciar ao ensino o substrato científico e pedagógico que fundamenta a prática, ao mesmo tempo que pode ser corrigido por ela, e de oferecer critérios para encaminhamentos e correção de rumos [...].**(SOARES, 2017, p.52)

Na definição defendida pela autora, ela afirma que os métodos precisam estar fundamentados em teorias que expliquem e auxiliem os professores a entenderem os processos pelos quais as crianças passam na construção dos conhecimentos sobre a língua escrita, pois somente assim, os métodos na alfabetização serão válidos.

Soares (2003, p.17) destaca que nos anos 1980, com a chegada da proposta construtivista no Brasil, “fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita”. A autora salienta ainda que apenas o convívio com materiais escritos não é suficiente para que a criança seja alfabetizada, pois é necessário ensinar as especificidades da alfabetização (SOARES, 2003).

Soares enfatiza que problema que ocorreu com a chegada dos estudos do construtivismo, os professores alfabetizadores que antes ensinavam aos alunos as especificidades da alfabetização, decodificar e codificar, agora começam a abandonar tais especificidades:

A mudança conceitual que veio dos anos 80 [...] O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização. **A proposta construtivista** é justa, pois é assim mesmo que as pessoas aprendem, não apenas a ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento. **Ninguém podia mais falar em método fônico, método silábico, método global [...].** Isso foi uma consequência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização. Por equívoco e por inferências falsas, **passou-se a ignorar ou menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita.** Codificar e decodificar viraram nomes feios. “Ah, mas que absurdo! Aprender a ler e escrever não é aprender a codificar e decodificar”. Aí é que está o erro. Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isto é uma parte específica do

processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar (SOARES, 2003, p.17).

Segundo Soares, incorreto é não ter método na educação por isso “e é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método, pois existe também a falsa inferência de que, se for adotada uma teoria construtivista, não se pode ter método, como se os dois fossem incompatíveis” (SOARES, 2003, p.17). Nesse sentido, a questão não é discutir qual o melhor método, mas quais são os fundamentos de um determinado método e se realmente irá contribuir na aprendizagem. De nada adianta continuar a discutir qual o melhor método se não compreender todo o processo de aprendizagem do sistema de representação escrita.

2.7 Os níveis de escrita: uma importante contribuição do estudo psicogenético

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27) defendem que a aprendizagem da língua escrita começa a partir do convívio em sociedade, onde os indivíduos passam a ter contato com escrita por meio das interações sociais. Então, quando a criança chega na escola, ela já traz conhecimentos sobre a língua escrita. As crianças passam por alguns níveis nessa aprendizagem. Por isso, o professor precisará ter muita atenção e estar fundamentado teoricamente para saber identificar em qual nível a criança se encontra. Os professores devem obrigatoriamente compreender os processos pelos quais as crianças passam, as hipóteses que constroem nesse processo. Só assim será possível ter uma aprendizagem real, que leve o educando a ser alfabetizado e letrado.

Embora todas as crianças passem por esses níveis, é importante ressaltar que isso não ocorrerá de maneira uniforme com todas, assim como, elas sempre estão em transição entre os níveis. Nesse processo de aprendizagem, as crianças passam pelos seguintes níveis no processo de construção da escrita:

Nível 1: Para Ferreiro e Teberosky, neste nível “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193). No primeiro momento, a criança está na hipótese icônica, ela desenha, pois ainda não sabe que o que se representa, são os sons das palavras e não aquilo que a palavra se refere. O sujeito nessa hipótese não

está escrevendo, ele está desenhando. Nessa hipótese, as crianças fazem garatujas e rabiscos e “podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 194).

Nível 2: enfatizam Ferreiro e Teberosky, neste nível as crianças entendem que “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202). Com o objetivo de mudar o sentido das palavras, apenas altera a ordem das letras ou escreve com um número maior de letras. Na hipótese pré-silábica, a escrita que a criança faz não tem correspondência com a representação sonora, ou seja, ainda não relaciona a escrita com o som emitido. Por exemplo, na escrita das palavras PETECA e BONECA, a criança poderia escrever: FMBTVA, MFTBAV. Também poderia colocar um número menor de letras como: FMBT, MFTB ou FMB, MFT. Mas não menos que três letras.

Nível 3: “Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209). Agora a criança está na hipótese silábica, ou seja, já percebeu que as letras representam os sons da palavra e progressivamente entende que essa cadeia sonora também pode ser segmentada em pedaços, que são as sílabas. As duas hipóteses são: **silábica sem valor sonoro** e **silábica com valor sonoro**.

Silábico sem valor sonoro: Nessa hipótese, a criança percebe a segmentação da palavra, então começa a escrever uma letra para cada sílaba. Entretanto, ao escrever essas letras não há uma correspondência com o valor sonoro, ou seja, é um silábico não fonetizado, em que não há relação com o som da palavra. Por isso, ela usa qualquer letra sem relação com o som. Por exemplo, se pedíssemos a criança que escrevesse a palavra PETECA, ela poderia simplesmente escrever FMB.

Silábico com valor sonoro: Nesse momento, a criança já coloca para cada sílaba, uma letra que corresponde a um fonema dessa sílaba. Desse modo, a criança irá escrever o som que para ela foi mais evidente naquela sílaba, ou seja, o fonema que se destaca. Geralmente o som das vogais é o que fica mais evidente, por exemplo na palavra BONECA, a criança pode escrever as vogais (O E A).

Progressivamente a criança já começa a perceber que existem mais sons na sílaba do que pensava. A criança também poderá escrever as consoantes, já que está aprendendo o nome de diversas letras. Entretanto, a criança escreve alguma consoante geralmente quando na palavra uma determinada sílaba tem o mesmo nome da letra que está representando. Por exemplo, na palavra PE-TE-CA, a criança pode escrever a consoante “P” para representar a sílaba PE porque já é o nome da própria letra p. São letras que elas mesmas focalizam o fonema, como p, b, t, d, por exemplo. Essa característica auxilia a criança a fazer essa relação.

Nível 4: Neste nível, a criança está numa transição, ou seja, passando da hipótese silábica para a alfabética, por isso, esse nível é chamado de silábico-alfabética. A criança reconhece os sons e sabe como representá-los. É importante destacar que as crianças podem apresentar outras possibilidades de escrita. De acordo com a parte mais forte da sílaba que escutar, será essa parte que irão destacar em sua escrita, ou seja, na palavra PETECA, por exemplo, caso ela escreva PETEK ou PTEK, será válido.

Nível 5: Este é o nível da escrita alfabética. “A partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.219). Quando a criança está na hipótese alfabética, ela escreve diversas palavras estabelecendo as devidas relações entre fonemas e grafemas, e ainda que apresente alguns erros ortográficos, já entende o sistema de escrita alfabético. Nessa hipótese, um importante detalhe a destacar, é que por exemplo, se a criança escrever a palavra “PETECA”, mas escreve com k, “PETEKA”, mesmo assim ela está alfabética. O que ocorreu é que ela ainda não está ortográfica, já que a nossa ortografia determina que PETECA deverá ser escrito com C.

Em resumo, trazendo um exemplo prático, se o professor propusesse que a criança escrevesse as palavras “PETECA” e “BONECA”, as escritas poderiam ser da seguinte forma:

Quadro 5. Hipóteses que as crianças passam no processo de construção da escrita.

Hipótese Icônica	Desenho
Garatujas	Riscos
Hipótese Pré-silábica	PETECA □ FMBTVA

	BONECA □ MFTBAV
Hipótese Silábica: Sem valor sonoro	PETECA □ FMB (mínimo de 3 letras) BONECA □ MFT (mínimo de 3 letras)
Com valor sonoro	PETECA □ PEK (mínimo de 3 letras) BONECA □ BEK (mínimo de 3 letras)
Hipótese Silábico-alfabética	PETECA □ PETK BONECA □ BONK
Hipótese Alfabética	PETECA □ PETEKA BONECA □ BONEKA

Fonte: A autora.

CAPÍTULO III

3 LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

3.1 A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação

Tendo em vista que o analfabetismo traz graves consequências para o desenvolvimento dos cidadãos e do país, a Constituição Federal de 1988, como lei magna, para cumprir seu objetivo de erradicar o analfabetismo, estabelece em seu artigo 214 que:

Art. 214. A lei estabelecerá **o plano nacional de educação**, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e **definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino** em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Segundo a meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), o objetivo é que até 2024 a taxa de analfabetismo funcional no Brasil seja reduzida em 50%. Desse modo, a alfabetização é um dos temas mais relevantes na área educacional, pois constitui-se como uma das bases para se ter progresso nas diversas demandas que a sociedade impõe. Torna-se necessário um olhar cuidadoso e focado sobre os diferentes aspectos desse processo, com o intuito de que se elaborem políticas educacionais voltadas à alfabetização, que visem contribuir com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, pois o precário domínio dessas habilidades é um dos grandes problemas que retardam ainda mais a inserção do indivíduo na sociedade.

Desse modo, é necessário haver engajamento não só de gestores, professores, pais e alunos. Mas é essencial que todos lutemos em busca de uma educação de qualidade, que deve começar com um ensino no qual os alunos sejam realmente alfabetizados. Conforme Carvalho (2015, p.66) “uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, sabe que sons as letras

representam, é capaz de ler palavras e texto simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social”.

Nessa direção, a alfabetização é, portanto, o processo de aquisição do código escrito, ou seja, é aprender a ler e a escrever. Assim, ler se refere à decodificação de grafemas em fonemas, ou seja, transformar letras em sons. Escrever se refere ao processo contrário, ou seja, a codificação de fonemas em grafemas. Contudo, é necessário fazer uma importante observação, pois embora a língua escrita estabeleça a relação entre fonemas e grafemas, não é uma representação fiel dos fonemas da língua oral, já que apenas em alguns casos é possível haver uma correspondência total.

Em 2018, tramitou na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 9575/18, do deputado Hugo Leal (PSB-RJ), defendendo que a leitura deveria ocupar espaço estratégico ao longo da educação formal, cujo objetivo era incorporar a alfabetização plena e possibilitar a capacitação para a leitura no decorrer da educação básica como um dos deveres do Estado.

Como resultado desse projeto de lei, no dia 12 de julho de 2022, a Lei nº 14.407 foi aprovada e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 4º, ao inserir o inciso XI para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura.

No título III da LDB que trata do Direito à Educação e do Dever de Educar em seu Art. 4º ao expressar que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

Art. 4º

.....
 XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (NR)

Ao inserir no texto da LDB o inciso IX, o Estado se responsabiliza por garantir de forma plena que a alfabetização e a capacitação gradual para a leitura ocorram efetivamente como direitos que devem ser assegurados no decorrer da educação básica.

Além disso, no capítulo II que trata sobre a educação Básica, o Art. 22. traz que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios

para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A esse artigo foi acrescentado o parágrafo único:

Art. 22.
Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do **caput** deste artigo. (NR)

Mais uma vez, reafirma-se o compromisso e o dever do Estado com a educação básica tendo como objetivo a efetiva formação de leitores, por meio da alfabetização plena que deverá ocorrer nesse nível da educação brasileira.

O Plano Nacional de Educação aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014 foi criado para cumprir o art. 214 da Constituição Federal, que dentre suas especificações, destaca que “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias [...]” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Entre as diretrizes do Plano Nacional de Educação destacadas no Art. 2º, em seu inciso I, evidencia-se a erradicação do analfabetismo. E na meta 5 especifica-se: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Para alcançar tal meta, 7 estratégias são propostas:

Estratégias
5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Como proposto pela estratégia da meta 5 do PNE, articular as estratégias desenvolvidas na Pré-escola com aquelas que são planejadas nos anos iniciais do ensino fundamental demonstra o entendimento da continuação dos processos formativos que iniciam na educação infantil, compreendida como importante etapa da educação básica que deverá oferecer experiências significativas das diferentes linguagens, entre elas, a oral e a escrita. Outro ponto importante é o estímulo à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, marco fundamental para o progresso das práticas desenvolvidas na educação básica.

3.2 Políticas públicas de alfabetização: PNAIC, BNCC e PNA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma política pública de alfabetização e foi criado no dia 4 de julho de 2012 pelo Ministério da Educação, sendo instituído pela Portaria nº 867. Foi lançado em 8 de novembro de 2012, tendo como objetivo criar estratégias de alfabetização para que ao final do 3º ano do ensino fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas (BRASIL, 2012).

Nos cadernos de formação do PNAIC as atividades propostas são:

o reconto oral pelas crianças de histórias que foram lidas para elas;
 a reescrita de textos pelos alunos ou pelo professor escriba de textos mediada pela leitura oral do professor;
 a produção coletiva de textos, centrada nos aspectos textuais (e não na notação alfabética) e mediadas oralmente pelo professor escriba;
 o ditado ao professor (os próprios alunos determinam as formas que serão escritas, revisando o texto junto com o professor);
 o uso de procedimentos recursivos de planificação e de revisão oral do texto escrito;
 a leitura e a escrita de textos que se sabe de memória como textos da tradição oral, em que há o ajuste do oral que se sabe de cor ao texto escrito;
 a produção e a análise de gêneros orais e escritos que se relacionam (como explicar oralmente as regras de um jogo ou de uma brincadeira e produzir, por escrito, um texto instrucional, autonomamente ou com o professor como escriba);
 a oralização de textos escritos, como a recitação de poemas, a leitura oralizada (BRASIL, 2015, p.15).

O Pnaic adota a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, de modo que se almeja possibilitar às crianças experiências de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, seu funcionamento e usos sociais.

Outra importante política é a Base Nacional Comum Curricular reconhece que a criança vive cercada por diversas práticas letradas, seja desde o nascimento ou sua inserção no cotidiano das práticas pedagógicas na educação infantil. Mas destaca que o foco da ação pedagógica no trabalho com a alfabetização deve ser o 1º e 2º ano do ensino fundamental. Tendo os anos iniciais como foco, espera-se que as crianças sejam alfabetizadas ao final desse processo:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BNCC, 2017, p. 63).

A Base Nacional ainda evidencia que para o sujeito se tornar alfabetizado, ele deve passar por processos como:

é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do

estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BNCC, 2017, p. 89).

Ao descrever a alfabetização como o processo de “codificar e decodificar”, em que o sujeito estabelece as relações entre fonemas e grafemas, a BNCC destaca que para dominar tal sistema de escrita do português do Brasil, envolve adquirir várias habilidades e capacidades que englobam a análise e a transcodificação linguística. Evidenciando que “alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua” (BNCC, 2017, p. 90).

A BNCC destaca que para o desenvolvimento dessa habilidade, o sujeito precisa conhecer as relações fono-ortográficas, de modo que compreenda as relações entre os sons e as letras. Ao destacar que o sujeito precisa conhecer a mecânica da escrita e da leitura, a base salienta que “conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas)” (BNCC, 2017, p. 90).

Ao frisar as relações complexas entre fonemas e grafemas, a BNCC, destaca ainda que estabelecer tais relações, não é algo simples, como demonstrado nas cartilhas de alfabetização. “Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. [...] diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons” (BNCC, 2017, p. 90).

Mostra que o desenvolvimento da consciência fonológica da linguagem permite ao sujeito perceber os sons, isto é, como se separam e como se juntam formando novas palavras.

As experiências vivenciadas pela criança, no contato com a família e nas práticas realizadas na educação infantil, devem ser aprofundadas nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de vivências com a língua escrita e oral. A BNCC apresenta alguns eixos:

Eixos da Língua oral e escrita na PNA

Oralidade	Análise Linguística/Semiótica
Leitura/Escuta	Produção de Textos

<p>amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente</p>	<p>progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019

Foi por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que ficou instituída a Política Nacional de Alfabetização que em seu artigo 1º destaca:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

A Política Nacional de Alfabetização instituída pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação tem como objetivo combater o analfabetismo e elevar a qualidade da alfabetização. Por meio desta política almeja-se que o Brasil seja inserido no rol de países que usam a ciência como fundamento na elaboração de políticas de alfabetização. Dentre os conceitos discutidos por esta política destaca-se os de pessoa alfabetizada e analfabeta funcional:

Para o monitoramento da meta, o Inep adotou os indicadores do IBGE e, por conseguinte, as definições do órgão, **o qual considera alfabetizada a pessoa que declara saber ler e escrever, e analfabeta funcional a pessoa com 15 anos ou mais de idade que possui menos de quatro anos de escolaridade ou que declara não saber ler e escrever.** Já o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), do Instituto Paulo Montenegro, além de fornecer definições mais precisas, possui uma escala de proficiência e organiza seu estudo com base em um teste cognitivo e um questionário contextual. **Na escala do Inaf, o analfabetismo funcional abrange dois grupos: o “analfabeto” e o “rudimentar”.** Conforme essa classificação, o analfabeto é aquele que não consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.). Já o alfabetismo rudimentar é a condição daquele que, entre outras limitações, apenas consegue localizar informações explícitas, e expressas de modo literal, em textos simples do cotidiano (cartazes, calendários etc.), não sendo capaz de fazê-lo em textos diversos (como jornalísticos ou científicos) de média extensão, nem de realizar pequenas inferências (BRASIL, 2019, p.13, grifo nosso).

Ao discutir tais conceitos, a PNA busca trazer propostas que possibilitem a efetivação da alfabetização nas escolas brasileiras respaldando-se no conceito de literacia como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p.21). Esta política destaca a relevância das habilidades e conhecimentos adquiridos pelas crianças antes do processo de alfabetização.

No Art. 2º deste Decreto, a Política Nacional de Alfabetização traz os conceitos em que se pauta:

Conceitos Estabelecidos na PNA

I -	alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
II -	analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
III -	analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
IV -	consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
V -	instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
VI -	fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
VII -	literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
VIII -	literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
IX -	literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;
X -	numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e
XI -	educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino.

Fonte: DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019

A partir desses conceitos, a Política Nacional de Alfabetização propõe aos professores alfabetizadores que fundamentem suas práticas, para que por meio dessa compreensão, as práticas desenvolvidas sejam efetivas. Por exemplo, ao considerar a importância da literacia familiar, a PNA enfatiza que o êxito que as crianças terão no

processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita está extremamente relacionado ao ambiente familiar, às práticas que vivenciam nesse contexto.

Nesta concepção, existem componentes essenciais à alfabetização e práticas que devem ser realizadas e possibilitadas às crianças constantemente, como:

Componentes essenciais para a alfabetização

- a) consciência fonêmica;
- b) instrução fônica sistemática;
- c) fluência em leitura oral;
- d) desenvolvimento de vocabulário;
- e) compreensão de textos; e
- f) produção de escrita.

Fonte: DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019

Por meio do trabalho com esses componentes a criança é estimulada a entender as relações entre os fonemas e os grafemas, na consciência fonêmica e instrução fônica sistemática, por exemplo. Estimula-se o trabalho com recursos como as parlendas para que as crianças exercitem nas rimas essas relações sonoras. Também se propõe jogos digitais como o GraphoGame que estimula estabelecer as relações entre a escrita das palavras e a oralidade.

3.3 O Programa Tempo de Aprender na Política Nacional de Alfabetização

O Programa Tempo de Aprender foi instituído pela portaria nº 280 de 19 de fevereiro de 2020. Versa sobre a alfabetização escolar e foi formulado pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação. O objetivo deste programa é “melhorar a alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil” (BRASIL, 2020, p.01). Pode ser considerado como um dos programas preconizados para a efetivação da Política Nacional de Alfabetização, que em seu Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 enfatiza a formulação de programas para auxiliar no processo de alfabetização.

Essa proposta foi pensada a partir das mudanças instauradas com a construção da Base Nacional Comum Curricular, que dentre suas proposições, enfatiza que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Art. 6º São objetivos do Programa Tempo de Aprender:
I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
II - contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;
III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e
IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas.

O Programa Tempo de Aprender possui 4 eixos com ações específicas. O primeiro eixo destaca a relevância da formação continuada dos professores alfabetizadores, aspecto essencial, pois sem um processo sistemático que incentiva a formação permanente dos docentes inúmeros fatores dificultam a prática pedagógica. A importância deste eixo é que a formação continuada é enfatizada não só para os professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental, mas para os docentes da educação infantil, assim como, para os gestores das escolas.

O eixo II enfatiza a necessidade do apoio pedagógico para a alfabetização, assim como o suporte gerencial. O primeiro aspecto destaca a importância da instituição de softwares, recursos digitais e sistemas online para que seja realizado o curso que introduz como o programa deverá ser implantado nas escolas. (BRASIL, 2020).

Também garante que recursos financeiros sejam enviados às instituições de ensino por meio do PDDE alfabetização para que assistentes de alfabetização auxiliem os professores na alfabetização dos alunos. O apoio gerencial também diz respeito ao aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático que deverão ser adequados ao Programa.

O terceiro eixo destaca a relevância da avaliação na alfabetização, enfatizando que é preciso haver um aprimoramento que investigue os impactos do programa, aperfeiçoe as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb e seja realizado o diagnóstico de fluência em leitura.

Art. 36. Será disponibilizado pelo MEC aos entes aderentes diagnóstico de fluência em leitura a ser aplicado por entidade contratada, na forma definida por normativo específico, observadas as disposições da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993.

Parágrafo único. O diagnóstico de fluência em leitura é de natureza formativa e serve para subsidiar a atuação do professor com vistas à melhoria do

processo ensino-aprendizagem, não servindo para fins de classificações de qualquer natureza ou de premiações. (BRASIL, 2020, p.14)

Inferese-se que o parágrafo único do artigo 36 enfatiza que o resultado obtido por meio da aplicação do diagnóstico de fluência em leitura servirá para auxiliar os professores na compreensão dos avanços dos alunos, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem fundamentado nos resultados obtidos. De modo que os docentes possam ter uma atenção individualizada respeitando as singularidades de cada estudante. Isso possibilita que o professor tenha um feedback do seu trabalho assim com o aluno sobre o seu progresso.

O último eixo da portaria, que institui o programa, destaca a importância da valorização dos profissionais que atuam na alfabetização, ou seja, professores da pré-escola, na educação infantil e professores de turmas do 1 e 2 anos do ensino fundamental que são conhecidos como professores alfabetizadores. Os docentes que atuam nos demais anos iniciais até 5º ano também são considerados profissionais da alfabetização.

A importância desse programa atualmente, para a alfabetização, diz respeito às ações propostas para aprimorar a formação pedagógica dos professores alfabetizadores e dos gestores. Além disso, há a disponibilização de materiais e recursos pedagógicos para a aprimoração da aprendizagem dos alunos na alfabetização. Portanto, o objetivo é melhorar a qualidade da alfabetização com uma atenção individualizada aos alunos.

3.4 Formação de professores alfabetizadores

Na sociedade contemporânea em que o conhecimento se transforma velozmente exige-se um novo perfil de professor, e conseqüentemente uma nova formação docente. A instituição escolar necessita acompanhar as transformações da sociedade, assim como os docentes precisam ressignificar suas práticas para acompanhar tais mudanças. Contudo, como destaca Demo (2019, p. 51) “enquanto o mundo muda velozmente e muitas vezes convulsionalmente, a escola parece uma ilha isolada e imune. Foge dos desafios das novas tecnologias e esconde-se para não mudar”.

Diante disso, a sociedade exige que a formação dos professores contemple as capacidades necessárias para possibilitar aos alunos a apropriação cultural de diferentes conhecimentos. Porém, muitas vezes, a escola juntamente com seus alunos e professores são tratados ao modo tecnicista de educação. Insere-se também a lógica de mercado das grandes empresas capitalistas. Nessa concepção, cabe aos professores a formação de alunos eficientes, que devem memorizar as apostilas escolares, demonstrando competência diante do mercado de trabalho que os espera. Nesta concepção, o conceito de currículo escolar volta-se às características tradicionais de educação:

A definição curricular é obsoleta no sentido de apresentar tópicos em excesso, sobrecarregar o professor com repasse pressionado de conteúdos, sem falar em falta de coerência pedagógica e conceitual, impedindo a formulação de propostas mais qualitativas de interação com os alunos. Esta situação empurra os professores a simplesmente darem aulas tradicionais, tipicamente instrucionistas (DEMO, 2019, p. 52).

Isso impossibilita a construção de aprendizagens significativas, mas dá lugar a uma “aprendizagem de mera memorização”, que conduz a formação de alunos que passam a ter conhecimentos reducionistas em lugar de conhecimentos amplos de mundo. O que se espera é que esses discentes memorizem os conhecimentos que serão exigidos pelo mercado de trabalho, assim deverão demonstrar competências nas avaliações a que serão submetidos, evidenciando que o sistema escolar está cumprindo com sua função. Entretanto, essa não deve ser a função do currículo escolar.

O professor não pode ser visto como um “mero transmissor ou repassador de conteúdos”, mas um ser crítico, reflexivo e autônomo que constrói conhecimentos e, por meio da reflexão sobre sua prática, ressignifica seu fazer docente.

Compreender como a formação de professores se apresenta no sistema educacional brasileiro atualmente e o que a sociedade contemporânea exige da formação docente são pontos que devem ser destacados com o intuito de analisar o processo histórico que tem sido vivenciado pelos docentes ao longo da história da educação. Medina e Dominguez (1989) afirmam que a formação docente se constitui como:

uma potente matriz disciplinar, onde a sua própria projeção evidencia tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor dos seus paradigmas, como pela utilização e

produção de modelos e métodos de investigação próprios (MEDINA; DOMINGUEZ, 1989, p.105).

Partir dessa concepção de formação, é falar de um professor que busca inovar em suas práticas e que está em constante processo de aprendizagem e formação. O objetivo da formação de professores deve ser o de possibilitar a emancipação docente de maneira que estes profissionais aprendam e ensinem de forma crítica e reflexiva, promovendo um ensino que oportunize aos discentes uma aprendizagem significativa. Garcia (1999, p.23) destaca que “ensinar é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor”.

Portanto, ser professor é permitir por meio de uma ação sistemática, a aprendizagem. É possibilitar a outros sujeitos, um processo de desenvolvimento que os conduza a um percurso formativo que será fundamental na formação profissional. A partir dessa reflexão, constata-se que os professores, por meio do processo de ensino e aprendizagem, desempenham, na sociedade, uma função essencial que estará diretamente relacionada ao desenvolvimento desses indivíduos sociais. Garcia (1999) esboça seu entendimento sobre a formação de professores:

é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Isso evidencia que a formação de professores se volta aos saberes que são construídos e reconstruídos no decorrer da formação inicial, continuada e no contexto das vivências que os docentes experimentam no decorrer da vida. Para Sacristán (1982), quando se pretende renovar o sistema educativo, a formação de professores é fundamental para que essa transformação ocorra, possibilitando, em diferentes aspectos, a melhoria da qualidade do ensino.

A busca de melhorias que possibilitem aos docentes serem professores competentes no exercício profissional é fundamental. Isso deve ser feito por meio de um processo formativo que os capacite em suas práticas de atuação, tanto nas escolas de educação básica quanto nas de educação superior, através de um

constante processo de ressignificação da prática docente. Nesse contexto, insere-se também o professor alfabetizador.

3.4.1 Formação Inicial

Conforme Rodríguez Diéguez (1980, p.38), o curso de formação inicial constitui-se como “o ensino profissionalizante para o ensino” e proporciona aos professores as capacidades ou o aperfeiçoamento das habilidades que são necessárias ao processo de ensinar, pois é nesses cursos que se formam profissionalmente. Reafirma-se a relevância das experiências vivenciadas no curso de formação inicial, pois nesse processo, tanto o licenciando como o professor responsável pelo processo formativo dos futuros professores, deverão ter objetivos delimitados em prol de uma formação de qualidade.

De acordo com Garcia (1999, p. 22), “a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança.” Neste sentido, os docentes precisam pensar em intervenções que possibilitam o pensar e repensar de suas práticas, visando a mudança do fazer docente em benefício da aprendizagem dos alunos.

A partir desta análise, compreende-se que a formação de professores abrange tanto os professores que estão em processo de formação, nos cursos de licenciatura, e que brevemente atuarão nas escolas, bem como, os que já são formados e estão exercendo a docência. Garcia (1999) ressalta que essa formação, como área de conhecimentos, vai além das propostas de teorias e práticas, é uma busca constante de intervenção sobre essa vivência no âmbito educacional. É investigar, pesquisar, questionar, fazer e refazer num processo contínuo de repensar sobre a própria prática com o objetivo de melhorá-la. Isso traz reflexos na educação que os alunos recebem e os resultados que dela são percebidos.

Assim, o conceito da formação inicial de professores pauta-se numa perspectiva de possibilitar a esses futuros docentes todos os saberes necessários e estratégias didáticas para a atuação competente na sala de aula. Como destaca Zabalza (2006), a didática é responsável por estudar os processos pelos quais os professores adquirem novas habilidades, experiências e conhecimentos, contribuindo com seu desenvolvimento e competência profissional.

Por isso, a formação de professores caracteriza-se como um processo sistemático e organizado que se faz tanto pela formação individual quanto pela interação coletiva em grupos de professores. Para Debesse (1982), a autoformação ocorre quando o indivíduo tem controle sobre os processos formativos que vivencia, pois é ele quem define quais os instrumentos que utilizará nesse percurso, analisando de que modo os resultados alcançados, a partir disso, contribuirão com seu desenvolvimento.

Embora o indivíduo possa se desenvolver de forma autônoma, a formação não se encerra nesse percurso. Pelo contrário, há também a heteroformação que ocorre a partir das contribuições que diferentes especialistas proporcionam ao desenvolvimento humano, sempre preservando e valorizando as características pessoais de cada sujeito. Também existe a interformação que é essencial para o desenvolvimento formativo dos professores, pois se faz a partir das trocas de conhecimentos que acontecem nas interações que os futuros professores ou aqueles que já são formados estabelecem entre si. É um processo que se faz com o outro, por meio dos conhecimentos que são compartilhados nesse conjunto interativo. São esses aspectos que coexistem na formação e precisam ser valorizados em suas diferentes contribuições (DEBESSE, 1982).

Desta forma, os cursos de licenciatura desempenham uma importante função na educação, pois como cursos de formação inicial têm como objetivo formar professores, preparando-os para atuarem de forma competente por meio de práticas que possibilitem o real aprendizado dos alunos. Conforme afirma Pimenta (1999, p.18.):

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Em consonância com o pensamento da autora, entende-se que o que se almeja por meio desses cursos, é que os diversos conhecimentos referentes à educação

sejam mobilizados e construídos de forma gradual, sendo a base para que licenciando como futuro professor possa colocar em prática tudo aquilo que aprendeu.

Desse modo, a formação continuada tem sido apontada como uma importante aliada nessa busca em melhorar a prática docente resultante da formação inicial. Mas é claro que ela não trará todas as soluções, principalmente porque primeiro se deve investir na formação inicial e garantir que ocorra de forma bem estruturada, e paralelo a isso fazer sua interligação com a formação continuada.

3.4.2 Formação Continuada

A formação continuada pode ser compreendida como aquela que é realizada pelo professor no decorrer de sua trajetória profissional, sendo também efetivada na prática cotidiana e por meio dos cursos de formação. Mas não é só isso, como Moacir Gadotti destaca:

Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática (GADOTTI, 2003, p.31).

Mediante a fala do autor, é possível compreender que a formação continuada não pode ser reduzida à simples atualização de conhecimentos por meio de cursos de aperfeiçoamento ou outros meios. Não é simplesmente dizer que o professor está se atualizando, que ele detém todos os conhecimentos tecnológicos ou teorias da educação. É muito mais que isso, pois a formação continuada se faz pela reflexão crítica sobre a prática.

Nóvoa (2009) destaca que a escola contemporânea tem sofrido um transbordamento de suas tarefas e responsabilidades, para as quais muitos professores não estão preparados. E, nesse sentido, a formação de professores tem se tornado um dos maiores desafios educacionais, pois é lá, o espaço privilegiado onde os docentes deveriam ter acesso aos conhecimentos teóricos que devem subsidiar suas práticas.

Mas afinal, o que são os saberes docentes? Noffs (2003) destaca que os saberes contribuem para que o professor desenvolva um ensino que seja significativo aos alunos que “implica em compartilhar, cooperar, operar simultaneamente em dois planos: o de ensino-aprendizagem e o de articular conhecimentos sob diferentes pontos de vista” (NOFFS, 2003, p. 70).

São conhecimentos que subsidiam a ação do professor, sendo constituídos desde a formação inicial e aperfeiçoados por meio da formação contínua. Desse modo, referem-se aos conhecimentos e competências que são fundamentais no fazer docente, e são adquiridos de diversas maneiras, seja na prática docente, na vida pessoal, nos cursos de formação, dentre outras.

Pimenta (1999) afirma que os saberes docentes são construídos, não apenas na prática, mas são sustentados pelas teorias da educação, assim o professor constantemente reelabora sua prática para que desenvolva o seu trabalho da melhor forma possível. Mediante isso, a construção da identidade do professor perpassa os saberes docentes que são incorporados à sua prática ao longo da carreira, num processo que envolve a reconstrução de seu fazer educativo.

Pimenta (1999) destaca três tipos de saberes da docência: os saberes da experiência; os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência se referem aos conhecimentos prévios e ao que é aprendido ainda durante o processo de graduação, por meio dos conhecimentos que os professores experientes ensinam e na prática cotidiana, quando já constituídos como professores, trocam experiências com outros docentes e refletem sobre suas práticas. Os saberes do conhecimento têm como função revisar o papel da escola na transmissão dos conhecimentos, observando a relevância destes para a vida do aluno. Os saberes pedagógicos abrangem o conhecimento, o saber da experiência e os conteúdos específicos, e serão construídos a partir das necessidades pedagógicas reais. É se apropriando desses saberes no cotidiano de seu fazer docente, que os professores constantemente desenvolvem práticas que podem ser consideradas exitosas ou não.

São esses saberes que possibilitam aos alfabetizadores o fortalecimento da formação profissional e especificamente o domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos sobre a alfabetização. Assim, os saberes são reelaborados pelo professor em seu fazer docente. Por isso, no contexto da formação do professor alfabetizador, é necessário considerar que, os saberes da experiência são um dos fundamentos da prática docente e devem ser articulados com os saberes da

formação, de maneira que sejam elaborados e reelaborados para atender a prática que se quer desenvolver.

No decorrer de sua atividade docente, o professor coloca em ação diversos conhecimentos e estratégias que visam a alfabetização. É no cotidiano de seu fazer docente que poderá observar os resultados que tem alcançado, realizando uma leitura crítica com o objetivo de melhorar sua prática. Desse modo, é importante destacar como afirma Garcia (2008) que é num processo reflexivo e dialógico onde os professores alfabetizadores produzem saberes. Nessa perspectiva, sem reflexão não há produção de saberes. Por isso, a prática pedagógica deverá estar alicerçada na reflexão crítica, já que por meio do processo de pensar e repensar a prática que desenvolve, o docente encontrará soluções para os problemas que se deparará no decorrer de sua carreira profissional.

3.4.2.1 Saberes docentes essenciais à prática dos professores

Tardif (2012) destaca os saberes que são adquiridos pelos professores ainda no processo de formação e no contexto educacional de trabalho, pois há um pluralismo de saberes que se formam e passam a fazer parte da constituição profissional docente. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural.” (TARDIF, 2012, p.36). Essa discussão permite que os professores reflitam sobre a origem dos saberes que devem permear suas práticas.

Quadro 6. Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Quadro retirado do livro "Saberes docentes e formação profissional" de Maurice Tardif (2012, p.63)

Todos esses saberes de forma conjunta, independentemente do meio onde são adquiridos, cooperam para que a atividade educativa seja alcançada. Deste modo, Tardif (2012) enfatiza os principais saberes, que ao se inter-relacionarem constituem a formação docente:

- a) Saberes da formação profissional
- b) Saberes disciplinares
- c) Saberes curriculares
- d) Saberes experenciais

Os saberes da formação profissional são adquiridos nas instituições responsáveis pela formação de professores. Assim, no curso de formação inicial, por meio das licenciaturas, por exemplo, há aquisição de novos saberes através das disciplinas cursadas, dos estágios realizados, das práticas observadas, da reflexão sobre o saber e o fazer docente, dos eventos acadêmicos, de palestras, workshops, cursos de extensão. Enfim, são diversas formas que possibilitam ao futuro docente a aquisição de saberes que subsidiarão sua formação.

Os saberes disciplinares conforme Tardif (2012, p. 38), são adquiridos quando "a prática docente incorpora saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária". Ou seja, esses saberes privilegiam a tradição cultural e se desenvolvem por meio das disciplinas ofertadas nos cursos. Deste modo, os professores devem dominar tais conhecimentos ao longo do processo formativo.

Os saberes curriculares referem-se aos diferentes aspectos que possibilitam a apropriação dos saberes socialmente considerados relevantes. "Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar" (TARDIF, 2012, p. 38). Assim, os saberes curriculares englobam

os conteúdos, objetivos e métodos usados para a assimilação da intitulada “cultura erudita”.

Os saberes experienciais ou práticos fazem parte das vivências cotidianas dos professores em sala de aula com seus alunos, momento em que as teorias podem ser validadas. Essas experiências e as trocas de conhecimentos estabelecidas com outros professores também são fundamentais. “Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes” (TARDIF, 2012, p. 38).

Cada saber é fundamental à formação docente e possibilita aos professores os requisitos básicos para a constituição formativa de que necessitam. A partir do reconhecimento dos saberes, existem também princípios que nortearão a formação docente.

3.4.2.2 Princípios norteadores da formação

Garcia (1999) destaca que a formação de professores é constituída por princípios que proporcionam um processo formativo consistente, são eles:

- a) Primeiro princípio - Processo contínuo;
- b) Segundo princípio - A necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
- c) Terceiro princípio - Ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola;
- d) Quarto princípio - Integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores;
- e) Quinto princípio - A necessidade de integração teoria-prática na formação dos professores;
- f) Sexto princípio - A necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva;
- g) Sétimo princípio - Individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores;
- h) Oitavo princípio - Possibilidade de questionamento das próprias crenças e práticas institucionais (GARCIA, 1999, p.27).

1 - Processo contínuo: O primeiro princípio da formação de professores destacado por Garcia (1999), evidencia a relevância desta formação como um processo contínuo. O autor salienta que se acumulam diferentes aprendizagens que são adquiridas na formação inicial, como primeira etapa do desenvolvimento

profissional docente. De tal modo, não pode oferecer resultados integrais de competências necessárias, mas apenas uma gama inicial que deve ser aperfeiçoada após esse período formativo. Como processo contínuo, as aprendizagens devem persistir ao longo da trajetória docente, no cotidiano de sua prática na escola. Por isso, é uma formação que não se finda com a realização de um curso específico, mas que se faz com as constantes atualizações de conhecimentos vivenciados pelos professores.

- 2 - A necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular:** O segundo princípio defendido pelo autor, pauta-se na concepção de que a formação de professores deve possibilitar aos docentes o reaprender. Uma prática docente que por meio da reflexão daquilo que o professor realiza possibilita aos alunos processos de ensino e aprendizagem flexíveis. Garcia (1999) também defende que ocorra o desenvolvimento curricular na formação docente, de modo que os conhecimentos destacados como essenciais na formação inicial sejam discutidos, analisados e haja uma avaliação de sua efetividade.
- 3 - Ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola:** O terceiro princípio parte do entendimento de que o contexto organizacional da escola onde os professores estão inseridos cotidianamente, constitui-se como um local essencial que possibilita a formação docente. É nesse contexto educacional que os professores estarão em constante aprendizagem e modificação de suas práticas.
- 4 - Integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores:** O quarto princípio ressalta a necessidade de articulação entre formação de professores com os conteúdos acadêmicos das disciplinas das licenciaturas e a formação pedagógica docente. Isso também traz a ideia de que embora o professor pedagogo não realize um curso de licenciatura sobre cada uma das disciplinas que ele irá lecionar na sala de aula, existe a necessidade de um conhecimento didático e pedagógico sobre os conteúdos dessas disciplinas, o

que revela a necessidade de consistência no modo como os conhecimentos específicos são abordados nos cursos de formação inicial dos professores.

5 - A necessidade de integração teoria-prática na formação dos professores:

O quinto princípio que deve compor a formação de professores refere-se à articulação entre teoria e prática. Embora todos os outros princípios sejam importantes, este é um dos aspectos que exerce grande influência na formação docente. Teoria e prática devem sempre estar associadas e não podem ser consideradas de forma independente, mas interdependente.

É na prática cotidiana em sala de aula, que vivências são experimentadas pelos professores e alunos, representando um local privilegiado que possibilita ao docente constatar se as teorias que estudou fazem sentido para os acontecimentos que ele, enquanto professor, vivencia. É o momento de o professor saber se uma teoria tem contribuído com o processo de ensino e aprendizagem ou se é preciso reformular ou buscar novos conhecimentos que subsidiem sua prática. Ou seja, possibilita ao docente a reflexão na ação, no momento de suas práticas e após esse período, o que lhe dá elementos norteadores que devem ser analisados para a partir dali propor novas formas de ensino e aprendizagem aos alunos.

Assim, os professores constroem conhecimentos próprios que advêm da observação e vivência da própria prática, como afirmam Connelly e Clandinin (1985), é conhecimento prático pessoal. Nesse sentido, os professores criam teorias próprias de como a aprendizagem da criança ocorre, de quais recursos ele deve utilizar para possibilitar a aprendizagem da criança, tudo isso é construído pelo professor a partir de suas próprias experiências com os alunos. E nesse processo de reflexão constante, ele se torna um professor singular.

6 - A necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva:

O sexto princípio discute sobre a importância de se ter o isomorfismo entre a formação que o professor recebe na formação inicial e o desenvolvimento de capacidades que serão exigidas (GARCIA, 1999). De acordo com o dicionário Aurélio é o “caráter dos corpos isomorfos, de formas iguais. Relação de semelhança entre uma coisa e outra.”

A partir deste conceito, compreende-se que ao destacar a relevância do isomorfismo na formação de professores, o autor defende que é necessário existir uma relação de igualdade entre os conhecimentos que os professores adquirem, ainda no curso universitário, com as habilidades que, enquanto profissionais, precisarão dominar.

- 7 - Individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores:** O sétimo princípio, conforme Garcia (1999), refere-se à compreensão da relevância da individualização na formação de professores, ao considerar os sujeitos com suas singularidades, em que cada professor em formação terá características que o diferenciam dos demais, o que evidencia também que aprenderão a ensinar de formas diversificadas. Daí vem a ideia de que um professor tem uma didática diferenciada do outro. Por isso, ao compreender a importância desse princípio na formação docente, é importante também que os professores entendam que seus alunos também são diferentes.
- 8 - Possibilidade de questionamento das próprias crenças e práticas institucionais:** Por último, Garcia (1999) defende o princípio de que os docentes reflitam sobre suas práticas, e a partir desse processo as questione, analisando se é preciso mudar algo ou acrescentar. Assim, a contínua indagação sobre o que é melhor para o percurso de ensino e aprendizagem dos alunos, deve ser considerada como um processo de ressignificação constante de seu fazer docente.

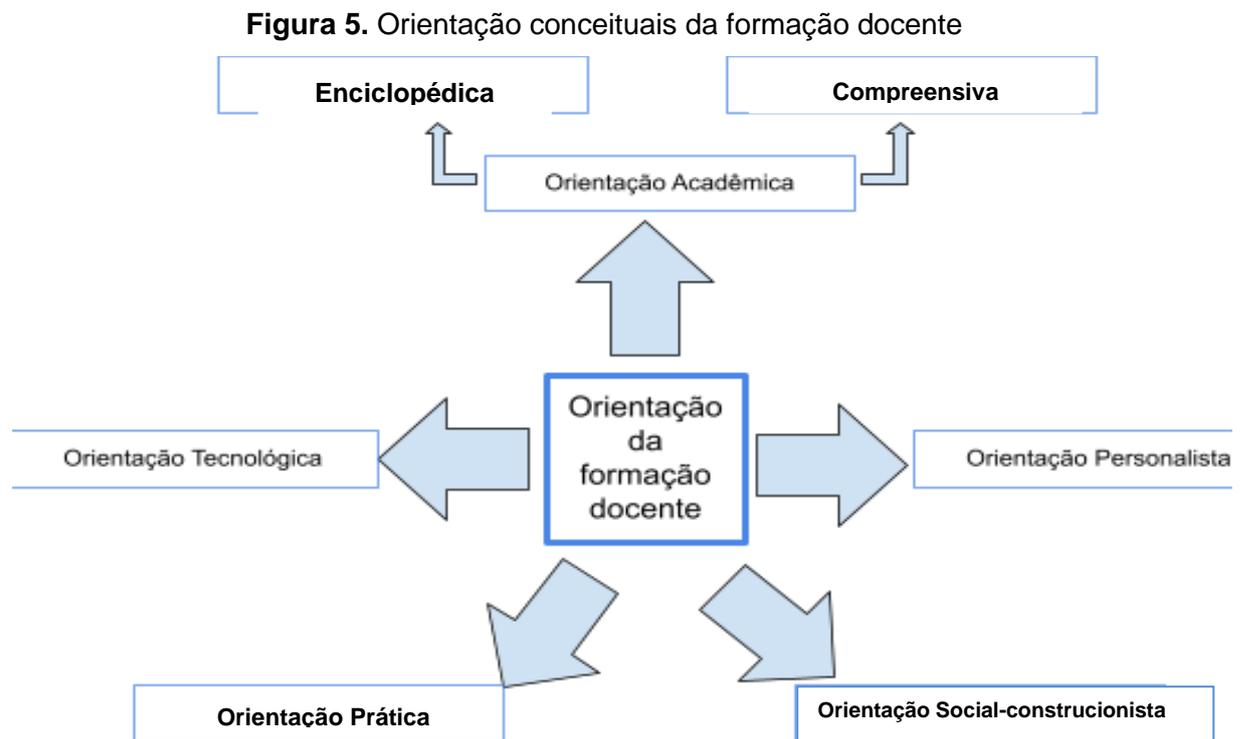
É a partir do exercício destes princípios, que se poderá pensar em uma formação docente que traga aos alunos aprendizagens significativas e efetivas, pois é por meio da compreensão de sua importância que os professores transformarão suas práticas docentes. Assim, é importante destacar que além desses princípios, existem outros que também devem ser abordados, afinal, esse processo formativo é amplo.

6.3.1 Orientações conceituais da formação de professores

É importante ressaltar que a educação institucionalizada traz consigo um caráter de racionalidade que permeia o currículo, a escola e o ensino. O mesmo ocorre com a formação de professores. Desse modo, existirão várias concepções sobre o

que é ser professor, e quais habilidades e características ele deve possuir, que variam de acordo com o paradigma formativo ou orientação estabelecida.

Para diferentes autores como, Joyce (1975), Hartnet e Naish (1980), Zeichner (1983), Perez Gómez (1992) existem cinco orientações conceituais na formação de professores. Em cada tipo de orientação há características particulares que exercem influências sobre a formação docente, determinando os conteúdos a serem estudados, as estratégias estabelecidas e o aprender a ser professor.



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as orientações conceituais de Perez Gómez (1992)

a) Orientação acadêmica:

Diz respeito ao domínio dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, neste caso o professor tem que se tornar um especialista nas disciplinas que irá lecionar. Perez Gómez (1992) destaca que a orientação acadêmica é composta pela abordagem enciclopédica que privilegia o domínio dos conteúdos. Esse conhecimento de conteúdo, por sua vez, se divide em conhecimento substantivo e sintático. O conhecimento substantivo é aquele que não se limita aos conhecimentos acumulados sobre uma disciplina ou matéria, mas tenta compreender sua estrutura interna, conhecendo seus modelos teóricos e como foi elaborada. Já o conhecimento sintático,

além de complementar o conhecimento substantivo refere-se não apenas ao domínio dos conteúdos, mas também saber como ensinar, por meio do desenvolvimento de uma boa didática.

Perez Gómez (1992) também enfatiza que além da abordagem enciclopédica, a orientação acadêmica é composta pela orientação compreensiva que não vê o professor como “enciclopédia ambulante”, mas como aquele que compreende os assuntos que leciona. Esse professor é um intelectual que conhece sua matéria e sabe qual a melhor forma para ensiná-la. A essência desta abordagem consiste na defesa de que o professor deve dominar os conteúdos das matérias, mas também que esses conhecimentos sejam capazes de possibilitar-lhe a apropriação do “como” ensinar, identificando as melhores estratégias didáticas para fazer com que os alunos consigam aprender.

b) Orientação tecnológica:

Esta orientação defende que o professor deve ser considerado um técnico capaz de dominar os conhecimentos científicos. Ensinar é, portanto, uma técnica. E por isso, compreende-se que os docentes devem desenvolver competências técnicas que garantam a qualidade do ensino oferecido. Outro aspecto importante da orientação tecnológica é a tomada de decisões que possibilita ao professor analisar em cada situação de ensino, quais competências ele precisará usar (PEREZ GÓMEZ, 1992).

c) Orientação personalista:

Nesta orientação entende-se que o ensino não se resume à aprendizagem e domínio de uma técnica. Mas defende-se que o essencial no processo de ensino é que o professor conheça a si mesmo, e demonstre como compreende o fenômeno educativo. Parte-se do pressuposto que o fundamental na formação de professores não seja ensinar os futuros docentes a ensinar, mas o essencial é que ocorra um processo de autodescoberta pessoal que será primordial para o desenvolvimento da prática docente (PEREZ GÓMEZ, 1992).

d) Orientação prática:

De acordo com a proposta desta orientação, os professores aprendem por meio das experiências vivenciadas no cotidiano de suas práticas, em contextos singulares, seja na escola de educação básica ou superior. Também se destaca a relevância das práticas desenvolvidas pelos docentes que faz com que os alunos as

considerem como inspirações e modelos de atuação docente (PEREZ GÓMEZ, 1992).

e) Orientação social-reconstrucionista:

Esta orientação preza pela reflexão que os professores devem realizar, não como mera atividade de análise, mas como um processo pelo qual se buscam práticas educativas que sejam justas, englobando todos os alunos em suas singularidades. A orientação social-reconstrucionista, portanto, volta-se para a teoria crítica de currículo, em que se destaca a relevância de que a formação docente possibilita que os alunos sejam críticos e questionem sobre a realidade social que os cerca (PEREZ GÓMEZ, 1992).

3.5 Responsabilidade pedagógica e social dos professores alfabetizadores

O professor como um elemento significativo para a aprendizagem dos alunos deve ser reconhecido pela relevância social da função que desempenha. Por vezes, o professor é considerado o principal responsável pela não aprendizagem do aluno, mas não são consideradas as reais condições de seu trabalho, seu contexto, situações de gestão, a relação professor e aluno, a relação da escola com a comunidade, ou seja, todos os fatores que influenciam nos resultados que são percebidos na escola, incidindo diretamente na qualidade da aprendizagem que os discentes receberão.

É fundamental haver uma qualidade social na formação de professores com o intuito de prepará-los para contribuir na constituição de indivíduos que lutam e buscam por uma transformação social. Almeja-se por um compromisso político que vise não uma mera transmissão de conteúdos, mas que considera o aluno como sujeito que é autor de sua história.

Tradicionalmente, professores eram vistos como simples repassadores de conhecimento canônico, codificado em livros texto ou apostilas, esperando-se deles reprodução fidedigna perante alunos obrigados a escutar atentamente, tomar nota e fazer provas. Esta condição – considerada hoje completamente imprópria à luz das melhores teorias e práticas da aprendizagem – não cabe mais em nossa era, porque se exige de todos capacidade de aprender a vida toda, reconstrução constante da profissão, produção própria de conhecimento, em especial nos professores (DEMO, 2019, p.52).

Partindo de uma concepção oposta à tendência tradicional de educação, o professor desempenha sua função quando leva os discentes a uma aprendizagem significativa. Não se comportando meramente como um repetidor de modelos estabelecidos, mas que de forma conjunta com seus alunos, também constrói conhecimentos.

Como afirma Feldmann (2009, p. 72), “as pessoas não nascem educadoras, se tornam educadoras, quando se educam com o outro”. Por meio da troca com seus pares, o ser humano constrói conhecimentos, partilha saberes, aprende e ensina num processo recíproco. Quando o docente ensina não há uma via de mão única, em que somente o aluno aprende, mas numa troca coletiva as aprendizagens são compartilhadas. Daí apresenta-se um dos aspectos que destacam a relevância do processo educativo, por meio da formação docente, as relações estabelecidas e as trocas de saberes.

A formação docente deve, portanto, possibilitar a construção da identidade dos alunos, de modo que compreendam que como sujeitos autores, necessitam exercer a cidadania de forma efetiva e utilizar a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos, por meio do posicionamento crítico. Como destaca Noffs (2003), o fazer docente por meio do ensinar é:

[...] permitir que as autorias de pensamento possam surgir no sujeito que aprende, ou seja, que o indivíduo, a partir dos conhecimentos transmitidos pelo docente (ensinante), possa reelaborá-los, reinterpretá-los com base em sua história de novas possibilidades de compreensão, permitindo, ao sujeito que aprende, ser “o descobridor”, “o inventor”, “o agente” de seu conhecimento (NOFFS, 2003, p. 77).

Nesse sentido, a ação docente deve possibilitar a construção do conhecimento pelos alunos, de modo que eles sejam seres ativos no processo de ensino e aprendizagem, construindo e reconstruindo saberes como agentes de sua própria história.

Conforme Feldmann (2009, p.71), o professor é um “sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo”. Isso significa que esse sujeito que professa saberes e que se constituiu como educador, por meio da relação com o outro, e na mediação e transformação do conhecimento, deverá desenvolver um trabalho

diferenciado que possibilite aos educandos o real sentido da aprendizagem, ou seja, que os faça perceber o valor da educação.

Nesse aspecto, a reflexão crítica sobre a prática é fundamental, pois à medida que se faz isso é possível melhorá-la. Nessa direção, torna-se importante questionar sobre a prática, se de fato o objetivo maior, que é a educação das crianças, está sendo alcançado, como afirma Noffs (2003):

Ensinar é permitir e possibilitar ao outro ser o autor de seu pensamento. Esse ensino só pode ser ministrado por quem aprendeu a ter o seu próprio pensamento, pensamento não alienado, mas crítico, criativo, lógico, afetivo. Ensinar é possibilitar que o outro aprenda. Esse ensino requer pessoas que, para construir seu próprio pensamento, sua aprendizagem, tenham como ferramenta dessa construção, experiências vividas, posturas abertas ante o novo, a disponibilidade para a mudança, conhecimentos significativos construídos e a humildade para reconhecer e enfrentar os erros. Erros encontrados durante a construção do conhecimento (NOFFS, 2003, p. 77-78).

Paulo Freire, em seu livro “A importância do ato de ler”, fala sobre a leitura crítica que sempre é feita a partir do contexto, do mundo em que se vive. Ao discutir sobre a compreensão crítica do ato de ler, Freire (1989) destaca que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, a partir disso entende-se que antes mesmo que a criança adentre o ambiente escolar, ela vive em um mundo, ou seja, está rodeada de vivências que acontecem a todo momento.

Uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p.09).

Para exercitar a alfabetização na perspectiva do letramento, o professor precisa trabalhar com seus alunos não só o texto, ou seja, a leitura da palavra, mas é fundamental que antes de tudo exercite a leitura de mundo. Para que não se resuma à leitura ou escrita de um texto, de modo que não seja simplesmente algo mecânico, tradicional, mas que ao ler o texto e relacioná-lo que a leitura que faz do mundo, o alfabetizando encontre significado. Daí que para se entender plenamente um texto, é fundamental que se compreenda a relação que ele tem com o contexto, ou seja, o mundo, a realidade vivida.

Destarte, ao constituir-se como professor alfabetizador o docente assume um compromisso social com a alfabetização de seus alunos, pois ensinar-lhes a ler e a escrever, é possibilitar que possam inserir-se no mundo letrado e participar dele socialmente. É nesse momento que ele começa a perceber a relevância social de seu papel no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

3.5.1 Qualidades docentes e características fundamentais à prática do professor alfabetizador

Portanto, a formação docente deve possibilitar a construção da identidade dos alunos, de modo que compreendam que como sujeitos autores, precisam exercer a cidadania de forma efetiva. Daí a relevância dos diferentes aspectos que devem permear a prática educativa progressista.

Para ser professor por excelência não existe uma “fórmula mágica” ou “uma porção milagrosa” que dá aos professores as qualidades e habilidades necessárias para terem sucesso na aprendizagem efetiva dos alunos. É preciso haver compromisso ético com o exercício da profissão por meio da formação de cidadãos que deverão atuar na sociedade conscientes dos direitos e deveres que desempenharão enquanto sujeitos ativos.

Diante das diversas qualidades que o professor deve ter como coragem, tolerância, decisão, segurança, disciplina intelectual etc, Freire (2008) defende que se torna relevante destacar a amorosidade como fundamental, pois sem ela, o significado do trabalho docente deixa de existir. Ou seja, o professor não necessita apenas desenvolver um ato de amorosidade com seus alunos, mas precisa gostar de seu fazer docente, sem isso, não é possível desenvolver um trabalho exitoso e prazeroso, já que as coisas são realizadas apenas por obrigação e não por desejo.

Visando a formação da autonomia do aluno enquanto sujeito histórico e social, o que se espera do professor não é uma padronização ou uniformização de seus comportamentos, mas a capacidade de proporcionar aos alunos aprendizagens efetivas. Segundo Freire (2003, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Algumas qualidades e características são fundamentais à prática do professor, como:

- 1) Fazer uma avaliação diagnóstica para saber o nível em que seus alunos se encontram. Sabe-se que os alunos são diferentes entre si, e por isso uns aprenderão com mais facilidades, já outros não. Freire (2008) defende que a humildade se constitui como essencial para o desenvolvimento de uma prática docente “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2016, p. 16). Deste modo, o professor precisa considerar os seus alunos com potencial de aprender e não os menosprezar como se fossem uma “tábula rasa”. Quando o docente não traz consigo essa qualidade, não há o reconhecimento de que o aluno possui a capacidade para se desenvolver e progredir.
- 2) A partir da avaliação diagnóstica, o professor poderá fazer um planejamento de suas práticas e pensar em diferentes estratégias didático-pedagógicas que utilizará em sala de aula com seus alunos. O objetivo é estabelecer intervenções adequadas às singularidades dos discentes. Atendendo-os especificamente naquilo que mais têm dificuldades e que precisam ser sanadas.
- 3) Considerar a realidade concreta dos alunos, seu contexto social é fundamental, por isso é importante que haja “respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras (FREIRE, 2001, p. 82).
- 4) O professor não pode se comportar como sendo o único e soberano detentor de conhecimentos, pois assim como adquiriu determinadas competências, o aluno também é extremamente capaz, e esse deve ser um dos seus propósitos enquanto docente: possibilitar que o aluno adquira esses conhecimentos. A falta de humildade leva à formação de um professor autoritário que estabelece como única e última palavra a sua. Caso o aluno não siga as normas impostas por ele, ou não domine os conhecimentos exigidos, certamente haverá uma punição a esse discente. “A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência” (FREIRE, 2008, p.82).

- 5) O repensar da prática docente, é necessário a partir da avaliação contínua que o professor fará com seus alunos, de modo que analise os motivos que têm dificultado ou impedido que aprendam. E a partir disso, pensar em novas estratégias e recursos para intervenções que objetivem a aprendizagem dos alunos, futuros professores em formação.
- 6) O domínio dos conteúdos e habilidades necessárias para ensinar os conhecimentos-saberes escolares. Essa apropriação é fruto das vivências, fundamentações teóricas, e relações advindas de uma práxis pedagógica.

CAPÍTULO IV

4 ALFABETIZAR LETRANDO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 Na literatura

Como defendido por Magda Soares, a concepção de alfabetizar letrando refere-se a “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Ainda conforme ela, “o ideal seria alfabetizar letrando” (SOARES, 2017, p. 36). Nesse panorama, a alfabetização e o letramento devem ser trabalhados de forma articulada no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Tornar-se alfabetizado – ter domínio da escrita alfabética – é um direito de todos e um conhecimento necessário para que alguém seja, de fato, cidadão letrado. No entanto, aquele conhecimento não dá conta do aprendizado dos diferentes gêneros textuais e de suas funções e usos em diferentes contextos sociais. Vivemos um momento de construção de práticas de alfabetização em uma perspectiva de letramento (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010, p.19).

Na perspectiva de alfabetizar letrando, ao mesmo tempo que a criança aprende a codificar e a decodificar o sistema de escrita, ela é estimulada à prática social do uso das habilidades de leitura e escrita. Para fazer isso, muitas vezes o professor usa estratégias diversificadas que o auxiliem a alcançar o objetivo de alfabetizar e letrar seus alunos. Por isso, as estratégias são importantes nesse processo, como evidencia Solé (2014):

As estratégias que vamos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos. [...] As estratégias devem ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura (SOLÉ, 2014, p.13).

4.1.1 Alfabetizar letrando com o uso da literatura infantil

O professor, muitas vezes se vê no dilema de como iniciar seus alunos no mundo da leitura, de forma lúdica e prazerosa, daí vem a relevância da literatura, seja

ela, do gênero infantil ou não, como um importante recurso que o professor deverá constantemente utilizar no exercício de incentivo ao ato de ler e de escrever. Desse modo, a literatura infantil tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental, tem na educação básica um papel muito importante, ou seja, é a “chave mágica” que dará acesso a outros mundos, outras visões. Assim, o aluno tem acesso ao mundo da leitura e a todos os benefícios que esse acesso pode proporcionar, em termos de aprendizagem, prazer e gosto pelo ato de ler e de escrever. Frantz afirma que:

O professor deverá ter cuidado de fazer dessas experiências de leitura algo realmente prazeroso, significativo, gratificantes para a criança. Caso quiser prolongar o prazer dessa leitura ou explorá-la sob outros ângulos, cuidará de propor atividades lúdico-artísticas afinadas com o texto literário infantil (que é essencialmente lúdico, mágico, artístico). Não podemos esquecer também que a criança dessa faixa etária vive a fase do pensamento lúdico e a fase do pensamento mágico. Brincar, fantasiar, questionar é a forma utilizada por essa criança para conhecer e explorar a sua realidade, para construir os seus conhecimentos (FRANTZ, 2011. p. 20).

Nesse aspecto, o professor deverá explorar todos os recursos que o auxiliem a fazer com que os alunos tenham o gosto pelos livros de histórias infantis. Assim, não podemos mais acreditar, erroneamente, que primeiro a criança deveria entender e dominar o sistema alfabético e ortográfico de escrita, para só depois passar a ter contato com livros. Isso deve ser feito de forma simultânea, pois ainda que a criança não saiba ler sem estabelecer as relações entre fonemas e grafemas, ela deve ser incentivada, desde cedo, a compreender textos, a lê-los ainda que seja por meio da leitura que algum adulto faz. É nesse constante exercício, que a criança começa a ser inserida no mundo da compreensão e interpretação daquilo que pôde extrair da história que escutou.

Assim, o professor deve estimular os alunos ao letramento literário, ou seja, como uma prática social, introduzi-los em atividades que sejam significativas, que os estimulem à leitura e escrita de textos de diferentes gêneros textuais. Conforme Lerner, o desafio da escola não é só alfabetizar, mas é “formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria [...]” (LERNER, 2002. p. 28). Assim, o professor deve estimular o discente. Então, por que muitos professores não utilizam a literatura infantil como um recurso constante no ensino da leitura e da escrita para crianças? Esse questionamento torna-se muito

importante, e os professores deveriam não só fazê-lo, como também deveriam ir em busca de praticá-lo de forma positiva, ou seja, usar a literatura em sala de aula.

Uma importante questão que devemos observar, é que quando a criança participa de um ambiente onde constantemente tem contato com diferentes materiais escritos, estará mais propícia à aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, as famílias que constantemente cultivam a prática social da leitura em casa ou em qualquer outro ambiente em que estejam inseridos, possibilitam aos seus filhos o gosto de ler, e escrever. E essas crianças ao conviverem com pais leitores, e conseqüentemente com o manuseio de diferentes livros, vivenciam uma realidade diferente antes mesmo de iniciarem o processo de inserção na escola. Assim, conseqüentemente, estarão mais propícios a aprender a ler e a escrever com maior facilidade. Entretanto, muitas crianças, por motivos diversos, não dispõem desse privilégio, o que não se constitui como um fator que as impeça de aprender a ler e a escrever, mas que se for considerado de maneira geral, dificulta a aquisição dessas habilidades.

Por diversas vezes, o professor encontra em sala de aula alunos que conseguem ler, mas numa concepção de decifrar aquilo que está ali escrito, entretanto, quando se pede que esse mesmo aluno faça a interpretação do texto, observa-se uma grande dificuldade. O que ocorreu então? O aluno sabe ler, mas não com sentido, ou seja, aquela prática de leitura não foi cultivada para que, de fato, a exercitasse efetivamente, e chegasse, enfim, à interpretação, reinterpretação e posicionamento crítico. Daí questiona-se, o que o professor pode fazer para tornar seus alunos, de fato, leitores?

A leitura literária deverá ser significativa para o aluno, de modo que se revista numa prática constante. Cosson (2016. p. 51) propõe uma sequência básica para o letramento literário na escola, enfatizando que os professores, na utilização da literatura infantil devem ter uma orientação nessa tarefa específica para que desenvolvam o trabalho não de forma aleatória, mas orientada. Assim, o autor destaca quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação consiste em uma atividade de preparação, de estímulo dos alunos ao universo do livro a ser lido. A introdução serve para a apresentação do autor da obra, justificando a escolha do livro. A leitura é o momento mágico em que o aluno tem acesso à história e, paralelo a isso, vem a interpretação como uma apreensão global da obra, de modo que o aluno compreenda aquilo que leu ou escutou.

Nesse aspecto, ao destacar a importância da literatura infantil afirmamos que antes mesmo das crianças aprenderem a ler e a escrever, nós, enquanto, pais e professores, não podemos adiar o contato que elas precisam ter com os livros, com os textos desde cedo antes mesmo da escolarização. Por isso, esse contato precisa ser constante. Somente seremos professores e professoras exitosas quando obtivermos sucesso na formação de leitores e de escritores na escola. Esse é um compromisso que devemos ter por obrigação e por desejo próprio, já que o pleno domínio das habilidades de leitura e escrita será a principal via de acesso dos alunos a conquistas e sucessos posteriores em seus estudos. Sem isso, não é possível ter êxito. Como enfatiza Frantz:

[...]. Assim, se o professor das séries iniciais tiver o sucesso em iniciar seus alunos pelos caminhos da leitura através da literatura, e os professores das etapas seguintes derem continuidade a esse trabalho, temos certeza de que a escola brasileira conseguirá dar um grande salto de qualidade e o professor-alfabetizador, bem como os demais, terão cumprido da melhor forma a sua maior tarefa como educadores. Esse é, pois, o desafio maior e o primeiro que deverá ser enfrentado pela escola se quisermos começar a mudar o quadro triste da qualidade do ensino brasileiro (FRANTZ, 2011. p. 18).

4.1.2 A formação do professor alfabetizador

As exigências para o educador no século XXI são extremamente importantes e quando paro para refletir especificamente sobre a prática pedagógica do professor alfabetizador, vejo que esse docente tem em suas mãos um grande desafio que é ensinar às crianças a leitura e a escrita. Contudo, muitos professores encontram diversas dificuldades nesse processo e, por isso, se encontram no dilema de como devem alfabetizar os alunos.

E a formação do professor alfabetizador tem sido efetiva? A resposta para esta pergunta só será positiva, quando os cursos de formação inicial levarem os futuros professores alfabetizadores, a uma preparação que os instigue a compreender os diversos processos pelos quais a criança passará durante a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, bem como, quais são as diferentes facetas da alfabetização e os condicionantes culturais, sociais, políticos e econômicos que irão exercer grande influência nesse processo e que não podem de modo algum, ser descartados.

Quando o docente chega na escola, ele se depara com os diferentes desafios da prática cotidiana, mas serão os conhecimentos e experiências adquiridos durante

a formação que o auxiliarão na construção de sua identidade docente. Contudo, o que tem ocorrido, por diversas vezes, é uma formação que pouco contribui, pois está centrada em conteúdos distanciados da realidade do aluno e da prática cotidiana nas escolas. Assim, a formação inicial dos professores não tem suprido as exigências da prática docente nas escolas públicas brasileiras. Por isso, é preciso repensá-la, já que por meio dela se espera que o futuro professor seja capaz de atuar de forma efetiva, mas para isso, é necessário que as fragilidades presentes nesta formação sejam superadas.

É essencial destacar a relevância da formação inicial como a primeira etapa da formação profissional, pois é nessa fase que os futuros docentes que atuarão nas escolas, estão em processo de formação. A formação inicial, por sua vez, dirá muito sobre quem esse profissional será, ou seja, terá um forte reflexo no seu fazer docente, na sua prática.

Mas é preciso ir além desses aspectos referentes à formação docente e questionar outros quesitos: Quais os saberes que subsidiam a prática do professor alfabetizador? Qual a relevância de alfabetizar letrando? Esses questionamentos são essenciais, a meu ver, quando analiso os desafios a serem enfrentados pelos professores, já que a prática docente na alfabetização se torna peculiar, exigindo que esses docentes adquiram e dominem saberes específicos referentes a esse processo.

o aluno, através da interação mediada pela língua escrita, e através dos desafios que o professor propõe, é capaz de refletir sobre como a escrita se constitui. No entanto, é indispensável perceber que não é a atividade em si que conduz ao conhecimento, mas a ação do aprendiz mediada pelas informações e intervenções que o professor realiza durante a atividade, assim como pelas trocas de informações entre pares (interação entre alunos). Por esta razão, não se pode deixar de refletir sobre a postura que o professor precisa assumir. Nessa perspectiva, o professor apresenta-se como um interlocutor que vai, durante todo o processo, atribuir significados às tentativas de escrita dos alfabetizados (LEAL, 2004, p. 113).

Assim, o professor é instigado a desenvolver uma prática competente, de modo que consiga ensinar a todos indistintamente. Por isso, a prática do professor alfabetizador deverá estar fundamentada em diferentes saberes E é no ambiente alfabetizador onde também adquirirá conhecimentos inerentes à sua prática docente, pois são vivenciadas diversas situações que exigem do professor os saberes docentes que são construídos ao longo da formação e por meio das experiências profissionais.

Isso significa que é preciso ter uma relação estreita entre aquilo que o professor aprende com o que será exigido dele.

Além dos aspectos citados, para a efetividade da prática pedagógica, é necessário que ocorra a devida articulação entre teoria e prática, contudo o que tem ocorrido na realidade cotidiana da prática docente é uma desvinculação que coloca esses processos bem distantes. O modelo racionalista-instrumentalista que está de forma enfática nas escolas brasileiras não produz no professor seu estímulo para despertar nos alunos o reconhecimento de que são sujeitos ativos e não seres alienados (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Assim, os professores necessitam desenvolver novas práticas, metodologias pedagógicas de interação, de referências para a sua atuação, que possibilitem a formação de sujeitos ativos, autônomos e reflexivos que, numa relação dialógica, constroem conhecimentos e formam o sujeito integral.

4.2 Nas teses e dissertações

Como o objetivo desta tese foi analisar, a partir da revisão de literatura, as estratégias de alfabetização propostas em pesquisas de Teses e Dissertações publicadas na BDTD, entre os anos de 2015 e 2022, que abordam o alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental, a seguir, apresento o resumo de cada trabalho:

Nº	Título	Autor e Ano	Resumo
1	Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Tese SILVA, Giane Maria da. (2016)	Esta pesquisa tem por objetivo descrever e analisar os usos que três professoras de uma escola pública mineira, que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fizeram de uma coleção didática de letramento e alfabetização ao longo de um ano letivo. Este estudo pretende revelar o papel do livro didático na prática pedagógica dessas professoras.
2	O pacto pela alfabetização na idade certa e a formação docente: entre saberes e fazeres,	Tese SOUZA, Abda Alves Vieira de. (2018)	Esta pesquisa tem como objetivo analisar os saberes docentes necessários para alfabetizar, observando em que medida a formação do Pnaic contribuiu, ou não, para a apropriação de metodologias de ensino do sistema

			de escrita alfabética, na perspectiva do alfabetizar letrando. Para atingir esse objetivo, foi realizado um estudo de caso desenvolvido com dois professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Maceió.
3	A leitura no final do ciclo de alfabetização na visão de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de corumbá-MS	Dissertação AUZIER DE SOUSA, Ana Cristina. (2021)	Este estudo tem como problema de pesquisa a dificuldade de leitura com compreensão de muitos alunos do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Corumbá-MS e parte das seguintes questões: por que ao final do 3º ano ainda há alunos que não conseguem compreender? Qual a visão dos professores alfabetizadores sobre essa situação? O que de fato é necessário para que as crianças sejam alfabetizadas?
4	O letramento de crianças: da linguagem falada à escrita	Dissertação REGIS, Márcia de Oliveira (2015)	O objetivo desta dissertação foi investigar a relação entre fala e escrita no processo de letramento de crianças na perspectiva de professoras que trabalham com séries iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Foram sujeitos desta pesquisa três professoras que trabalham com alfabetização de crianças. Este estudo procurou deixar uma reflexão sobre a importância de um trabalho pedagógico a partir do reconhecimento e aprimoramento da fala da criança para um letramento bem-sucedido.
5	Análise da intervenção pedagógica com alunos não alfabetizados no ensino fundamental: um estudo de caso	Dissertação BORGES, Flávia Aparecida de (2019)	O objetivo geral é compreender fatores que levam determinados estudantes que não se alfabetizaram até o terceiro anos do EF a permanecerem nessa condição, mesmo seguindo matriculados e frequentes em escolas jurisdicionadas à SRE Pará de Minas. Deste modo, a pesquisa propõe um Plano de Ação Educacional visando a redução do índice de estudantes não alfabetizados.
6		Dissertação	

	Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I	FANT, Carla Cristiane Saldanha (2021)	Esta pesquisa parte do problema: Como incentivar a formação de um leitor literário já nos anos iniciais de escolarização e quais estratégias de leitura são adequadas para isso? Para buscar respostas a esse questionamento, foram estruturadas proposta de práticas de leitura literária, organizada sob a forma de “Oficinas literárias temáticas”, que foram desenvolvidas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A primeira tese analisada foi a de Silva (2016) que se propôs a investigar a função que o livro didático exerce na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras. Por isso, a autora analisou o material didático escolhido por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que foi utilizado durante três anos na rede municipal de ensino de Belo Horizonte em uma escola de Minas Gerais. Esse material tem foco específico em alfabetização e letramento e foi utilizado durante todo o ano letivo nos anos iniciais do ensino fundamental.

O livro didático era visto como uma estratégia para trabalhar a alfabetização e letramento dos alunos. Deste modo, a autora pautou-se na concepção de compreender qual a função do livro didático para o desenvolvimento da prática pedagógica de três docentes que atuavam respectivamente no 1º, 2º e 3º anos.

As professoras pesquisadas por Silva (2016) tinham diferentes tempos de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, de 5 a 14 anos de docência. Cada uma das docentes atua em um ano específico do início do ciclo alfabetizador, como, 1, 2 e 3 anos. No decorrer do ano letivo a pesquisadora acompanhou as aulas das três turmas, totalizando 30 observações que ocorreram entre março e dezembro de 2013.

No primeiro ano do ensino fundamental, a pesquisadora observou que a professora dava ênfase à:

- a. leitura de textos,
- b. contação de histórias,
- c. cantigas de roda,
- d. atividades e jogos didáticos que focaram no reconhecimento das sílabas.

Silva (2016) observou que dentre as atividades mais enfatizadas pela docente foi o reconhecimento das rimas e aliterações, bem como o uso de jogos como uma estratégia enfaticamente utilizada pela docente.

Observou-se que a professora muitas vezes voltava a utilizar as mesmas atividades com foco nos jogos para fixar o conteúdo trabalhado. Percebe-se que a todo momento a professora desenvolveu atividades que possibilitam aos alunos o desenvolvimento da consciência fonológica, assim como, o incentivo à escrita espontânea para que despertem o gosto de escrever e expor seus traçados.

A pesquisadora ainda destacou que apesar de a professora ter afirmado não haver o equilíbrio entre alfabetização e letramento, enfatizando que no livro havia poucas atividades que destacam a alfabetização, a partir do estudo e análise sistemática do livro didático, constatou-se que houve pouca exploração do conteúdo, já que a docente não conseguiu perceber a abundância desse material:

Nossa análise apontou que não havia mesmo um equilíbrio entre alfabetização e letramento no primeiro volume, mas a ênfase dada pelo LD era em atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética e não para o letramento dos alunos, como a professora afirmava. O trabalho com sílabas, diferentemente do que ela relatou, não era escasso. [...] havia diversas atividades de exploração das propriedades do sistema de escrita alfabética, no primeiro volume. (SILVA, 2016, p.164)

Isso revela que o livro didático precisa ser melhor explorado não unicamente por apenas um docente, já que isso se repete em várias escolas brasileiras, mas por todos os docentes que recebem esse recurso didático, que em muitos casos, é o único fornecido nas instituições escolares.

A autora ainda constatou que muitas vezes, apesar de o livro escolhido para o processo de alfabetização ter recebido uma boa nota de avaliação do MEC, o que ocorre em muitos casos, é a falta do uso efetivo dessas propostas em sala de aula. Como se o livro ficasse esquecido e as professoras usassem outras estratégias para alfabetizar. Como destaca em uma observação realizada na turma de 1º ano:

Durante os dias de observação nessa turma, o LD esteve presente cotidianamente na sala de aula, mas não era utilizado com frequência. Os livros, em geral, ficavam guardados nas mochilas dos alunos ou no armário da professora [...]. Em outras duas aulas, observamos que a professora também utilizou esse material, mas apenas como referência para encaminhar tarefas de casa.

A partir de suas observações, a autora pôde constatar que as professoras pouco utilizavam o livro didático e que priorizavam atividades avulsas que eram retiradas de outras fontes, por exemplo: da internet com sites de atividades criativas para a alfabetização ou de livros de literatura infantil. Poucas vezes havia enfoque nas atividades propostas pelo livro didático.

Partindo do entendimento de que em diversas escolas muitos livros acabam sendo subutilizados ou até mesmo há a negação por parte dos docentes em querer utilizá-los, evidencia-se que a análise cuidadosa dos livros didáticos deve ser realizada pelos docentes, de maneira que sejam usados como um recurso a mais que auxiliará o planejamento sistemático da prática docente alfabetizadora e o prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos que devem ser trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, momento importantíssimo para o desenvolvimento de práticas efetivas de alfabetização.

Em contraposição às estratégias utilizadas pela professora do 1º ano, a pesquisadora pôde constatar que a professora do 2º ano, já utilizava como recurso principal para trabalhar a alfabetização o próprio livro didático. Porém, é importante destacar que o livro não deve excluir outras possibilidades de estratégias ou recursos didáticos na alfabetização. Ao usar o livro “destaca-se o fato da professora do 2º ano ter modificado ou ignorado algumas propostas de produção de texto escrito, especialmente aquelas que deveriam ser realizadas em duplas ou em grupos, por considerá-las “difíceis” (SILVA, 2016, p.164).

O que evidencia que o professor necessita refletir sobre sua prática, pois considerar que a criança não tem possibilidade de ser desafiada para ler um texto que aparentemente seria difícil para ser decifrado ou escrevê-lo, é ignorar que esse indivíduo precisa ser explorado em suas múltiplas potencialidades. A escrita espontânea é fundamental, como destaca Soares (2021), mas fazê-la de forma direcionada é essencial.

Em relação às atividades enfatizadas no 3º ano em que para a realização dos exercícios propostos no livro didático é necessário que os alunos dominem a leitura e escrita, destacam-se mesclagem entre o foco no livro didático e atividades diversificadas de outras fontes.

A partir da ênfase dada pela docente, é importante destacar que às vezes, pela má exploração do livro didático que deve ser visto não como um empecilho à prática docente, mas como recurso que possibilita o desenvolvimento de outras estratégias, concordamos com Silva (2016), quando afirma que os professores deveriam explorar mais o material didático:

Na nossa opinião, como os textos têm qualidade e são adequados à faixa etária das crianças, acreditamos que a professora do 3º ano poderia explorá-los através do planejamento cuidadoso das atividades e utilizando-se de diferentes estratégias de leitura que poderiam contribuir para a compreensão dos leitores menos experientes, como a leitura compartilhada, por exemplo (SILVA, 2016, p. 164)

Por meio da afirmação de Silva (2016), compreende-se que apesar de o professor encontrar obstáculos no processo de alfabetização, como por exemplo, a dificuldade apresentada pelos alunos no momento da leitura, é possível traçar diferentes estratégias com o uso de textos para que os alunos possam realizar a leitura. Qualquer turma, seja do 1º, 2º ou 3º ano apresentará um grupo heterogêneo de alunos com níveis de leitura e escrita diversificados, mas como afirma Soares (2021) o professor pode mesclar a sala, colocando alunos com níveis diferentes para que aquele que está em um nível mais avançado ajude o outro, de modo que por meio da troca de experiências ocorra a aprendizagem.

De modo geral, as professoras utilizam os livros didáticos a partir da releitura ou transformação das propostas apresentadas, de modo que fosse mais fácil a assimilação dos conteúdos e a execução das atividades sugeridas para desenvolver determinados aspectos da alfabetização. “Na maior parte das aulas, a professora utilizou outros materiais, como atividades avulsas elaboradas por ela, atividades extraídas de livros didáticos diversos ou selecionadas na internet, em blogs de professores alfabetizadores” (SILVA, 2016, p.167).

A consequência disso, segundo o que foi constatado pela pesquisadora, era um trabalho realizado além do livro didático, que o utilizava, mas não com foco exclusivo nele, pois havia grande ênfase ao uso de outros materiais impressos que constituíam diferentes obras didáticas. As professoras, deste modo, efetivaram suas práticas alfabetizadoras de forma ativa que possibilitam um fazer docente reflexivo sobre a prática, já que para alcançar a aprendizagem efetiva dos alunos, não limita sua atuação em um único material, mas avalia quais propostas e estratégias didáticas

são válidas e adequadas às peculiaridades e singularidades de cada turma, assim como, de cada aluno.

Durante as observações, a pesquisadora constatou que as professoras agiam, reinventavam e transformavam as propostas didáticas do livro, pois se apropriavam ativamente das propostas dos livros, transformando-as.

A segunda tese analisada foi a de Souza (2018) que discute sobre as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, explanando os saberes que as professoras adquiriram no decorrer de suas práticas alfabetizadoras. Também se destaca como os fazeres das professoras são executados em sala de aula e como contribuem para o processo de alfabetização dos alunos.

A pesquisadora destaca que devido ao “fracasso crônico” que o Brasil apresenta na alfabetização, o governo federal tem investido em políticas públicas e o Pnaic insere-se nessas políticas no campo da alfabetização que possibilitam a formação continuada aos professores.

A pesquisa de Souza (2018) buscou investigar a eficácia das formações proporcionadas pelo Pnaic à prática dos professores alfabetizadores que participavam dessas formações continuadas. Evidenciando que os saberes docentes são construídos por meio da prática e dos conhecimentos adquiridos no decorrer das formações. O objetivo era saber se as formações proporcionaram aos professores a apropriação de metodologias que os auxiliassem efetivamente no ensino do sistema de escrita alfabética na perspectiva do alfabetizar letrando. Para realizar esta análise, a pesquisadora desenvolveu um estudo de caso investigando a prática de dois professores que atuavam em turmas do primeiro e terceiro ano do ensino fundamental, o que contribuiu para que pudessem ser observadas no início do ciclo alfabetizador, já que no ano anterior os alunos estavam na educação infantil. Esses docentes atuavam na rede municipal de ensino de Maceió, Alagoas.

Por meio da pesquisa, a autora do estudo destacou que, os professores ao longo de suas práticas, construíram saberes plurais e heterogêneos que foram adquiridos não só na formação inicial, mas que a formação continuada foi fundamental nesse processo. Além disso, existiam os saberes singulares advindos das experiências pessoais e profissionais vivenciadas no cotidiano.

No que se refere ao uso de métodos tradicionais, a autora afirma que não há um abandono, mas uma readaptação, de modo que elementos novos são

incorporados à prática docente para utilizá-los como estratégias didáticas. Como destaca Souza (2018, p. 08):

Quanto aos métodos de alfabetização, ambos professores fazem uso de metodologias da tradição escolar aliadas a elementos teóricos inovadores, ou seja, adaptam diferentes estratégias didáticas para poder ajustá-las a realidade. Esses dados parecem apontar que os professores não são apenas reprodutores das teorias aprendidas na academia, mas são ativos em sua prática ao adaptarem as teorias no enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula. Quanto aos saberes docentes apontados como apropriação da formação Pnaic, os docentes especificaram os mesmos saberes como mais significativos: a leitura deleite e a sequência didática.

Como evidenciado por Souza (2018), uma das estratégias ou metodologias aprendidas nas formações do Pnaic foi entender a relevância de se utilizar a sequência didática e a leitura deleite.

Uma das contribuições significativas das formações foi auxiliar os docentes a compreenderem que eles podiam trabalhar a alfabetização e o letramento juntos, pois antes, em suas práticas, eles trabalhavam esses dois processos de forma dissociada, o que dificultava o trabalho em sala de aula, já que alfabetização e letramento, embora sejam diferentes devem ser trabalhados de forma conjunta e integrada. Por meio das formações, os professores começaram a aplicar e utilizar de modo constante, atividade que exercitavam o alfabetizar letrando, pois o Pnaic oferecia fundamentação teórica que subsidia a prática docente. Isso possibilitou aos professores terem mais segurança no desenvolvimento de novas didáticas.

Analisando a prática da professora do 3º ano, a pesquisadora destaca que:

é possível verificar que o ensino da língua portuguesa esteve presente em todas as aulas observadas, e que a professora Luana desenvolveu uma rotina de trabalho de forma bastante diversificada, com atividades que envolveram os eixos da língua portuguesa, como: a oralidade; análise linguística: exploração do SEA e aspectos gramaticais; a leitura, a interpretação e a compreensão de textos e de enunciados dos exercícios, o reconhecimento das finalidades e funcionalidades da escrita através da leitura e da escrita de textos de gêneros variados, a exploração dos suportes onde os textos lidos se encontravam e dos meios onde eles veiculavam; assim como atividades de produção de textos (SOUZA, 2018, p. 130).

Souza (2018) constatou que a professora do 3º ano, período considerado o final do ciclo alfabetizador na época, desenvolvia suas aulas de forma diversificada. Por exemplo, na aula 01, a professora trabalhou a leitura; na aula 02, a leitura e a apropriação das regras ortográficas; na aula 03, persistiu na leitura, desenvolvimento da oralidade e exercício da ortografia. Indo mais adiante, nas aulas 09, 10, 14 e 19

trabalhou análise linguística. Ou seja, nas aulas, a docente englobava diferentes eixos da língua portuguesa, como: os aspectos gramaticais, a leitura e escrita, a oralidade, a compreensão e a interpretação de textos. Assim como, exercitar na prática as funcionalidades do Sistema de Escrita Alfabética por meio da exploração de textos, com a leitura e escrita de gêneros diversificados, bem como compreender a importância de suas finalidades.

Em relação às estratégias usadas pela docente, a pesquisadora destacou que como as formações do Pnaic incentivam que diferentes recursos sejam usados nas aulas, considerou pertinente analisar a diversificação dos materiais para que a alfabetização e o letramento fossem trabalhados de forma significativa.

Analisar quais e como são usados os materiais e recursos didáticos é importante para entender as escolhas didáticas dos docentes. Tais escolhas têm estreita relação com os seus saberes e com a concepção de linguagem adotadas por eles, ainda que eles não tenham consciência disso. Pensar sobre esse aspecto é importante também para perceber a influência da formação do PNAIC, visto que a formação sugeria uma diversidade de materiais tais como: atividades lúdicas, jogos e livros de literatura infantil para o trabalho em sala de aula. Analisar esse aspecto oportuniza também ver a criatividade dos professores, por isso, nessa pesquisa esse ponto é levado em consideração (SOUZA, 2018, p.132).

O objetivo da pesquisadora era analisar se a docente usava a criatividade para implantar estratégias diversificadas na alfabetização que englobavam a ludicidade na aprendizagem. Deste modo, para que pudesse analisar os dados de sua pesquisa, Souza (2018) observou as práticas da docente e elaborou categorias de análise que englobavam os eixos propostas pelo Pnaic e o que foi visto em sala de aula. A partir das observações a autora constatou que as atividades se aproximavam da proposta da formação do Pnaic. Um dos eixos presentes na prática da professora foi o trabalho com a oralidade, entre outros eixos que foram explorados.

Conforme Souza (2018) no trabalho do professor do 1º do ensino fundamental havia muita ênfase às tarefas xerocadas e nenhum uso de jogos que possibilitassem o desenvolvimento da linguagem.

É possível constatar que o quadro é o recurso didático mais utilizado pelo professor Diogo nas 17 aulas observadas, ele usou esse recurso 20 vezes, mais de uma vez em algumas aulas. Na entrevista ele revela isso quando afirmou: "*gosto muito de trazê-los ao quadro*". Outro recurso muito presente na prática de Diogo são as tarefas xerocadas, em 17 aulas, ele utilizou esse material 18 vezes. Os livros de literatura infantil também merecem destaque, foram lidos 11 vezes nas leituras deleite. E o alfabeto móvel, as sílabas móveis e as fichas com o nome foram materiais usados com bastante frequência nas

atividades de apropriação do SEA. [...] percebi que o professor não fez uso de jogos de língua portuguesa nas aulas. Na entrevista, questionei se esse material havia chegado à escola, o professor respondeu que sim, mas não fez uso desse material no período da coleta. Nas aulas que assisti também não presenciei exibição de filmes, ou outras tecnologias. Durante o período de coleta na classe de Diogo, presenciei muita contação de gêneros narrativos (fábulas, contos, lendas), mas não percebi nenhum trabalho visando desenvolver habilidades de planejamento da fala, no sentido de “produzir” textos de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo, os mais comuns em instâncias públicas: debates, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relatos de experiências orais, ou comunicação oral para apresentar um trabalho para a classe, por exemplo (SOUZA, 2018, p. 181).

Por outro lado, houve destaque para a contação de histórias diversificadas e leituras deleite que focavam o uso da literatura infantil. Para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, o professor utilizava o alfabeto móvel, sílabas e fichas com os nomes das crianças, o que representou uma importante ênfase no processo de ensino da língua escrita.

A primeira dissertação analisada foi a de Auzier de Sousa (2021) cujo objetivo de pesquisa foi compreender a visão de professores, do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, sobre as dificuldades de leitura com compreensão dos alunos da Rede Municipal de Corumbá-MS. O problema de pesquisa buscava responder o que seria necessário para que as crianças do final do ciclo alfabetizador conseguissem ler com compreensão. Para isso, a autora realizou sua pesquisa em 16 escolas com total de 48 turmas do 3º ano. Dessas turmas, foram selecionados 4 professores cujos alunos apresentavam mais dificuldades na leitura.

A partir de sua pesquisa, Auzier de Sousa (2021) constatou que os professores precisam proporcionar um processo de ensino/aprendizagem que vá além do ensino do sistema alfabético. Compreendendo que os professores devem possibilitar que as crianças sejam capazes de usar a leitura e a escrita socialmente, de modo a também interpretar o contexto social. Para alcançar tal objetivo, a autora destaca que “é preciso que os professores lancem mão de estratégias de leitura, para que as crianças se tornem leitores competentes e capazes de utilizarem a leitura, nas mais diversas finalidades e contextos” (AUZIER DE SOUSA, 2021, p. 56).

Outro ponto destacado pela autora, é a questão do livro didático, ela afirma que esse recurso muitas vezes não traz uma linguagem acessível às crianças e exige conhecimentos que não fazem parte de suas vivências.

Em relação à prática cotidiana de leitura em sala de aula, a autora verificou que dos 29 professores que haviam respondido a pesquisa inicialmente, apenas 7 realizam a leitura cotidianamente. E outros 7 argumentaram que realizam apenas em 3 dias. Desse modo, a autora destacou que:

Isso nos faz vislumbrar que é possível transformar as crianças em leitoras se os professores tiverem os instrumentos e orientações necessários para exercerem seu papel de mediador e incentivador da leitura, com excelência. E, também, que o professor internalize que a leitura deve ser uma prática cotidiana; logo, ele deve inserir no seu planejamento a realização da leitura todos os dias da semana, para que assim, propicie em seus alunos o gosto/hábito pela leitura (AUZIER DE SOUSA, 2021, p. 60).

Nessa compreensão, Auzier de Sousa (2021) evidencia que para criar o hábito da leitura e transformar os alunos em leitores que fazem essa atividade com compreensão, é preciso que os professores possibilitem que a leitura seja feita todos os dias pelos alunos.

Para analisar os dados de sua pesquisa, a partir das entrevistas realizadas, a autora destacou quatro eixos:

Eixos para discutir as práticas docentes

Formação para o trabalho com a leitura	Planejamento para o trabalho com a leitura
Práticas pedagógicas para a formação de leitores	Fatores atribuídos à dificuldade de leitura dos alunos e propostas de enfrentamento

Fonte: Elaborado a partir da Dissertação de Auzier de Sousa (2021)

a) **Formação para o trabalho com a leitura:** nesse tópico ela buscou averiguar se no curso de formação inicial as professoras tiveram embasamento teórico e prático para desenvolverem um trabalho efetivo de ensino da leitura com os alunos. Questionou também se na formação continuada as professoras buscavam esse embasamento. Outra questão era sobre o processo de reflexão sobre a própria prática no sentido de saber se essas docentes também tinham o hábito e gosto pela leitura. Para Auzier de Sousa (2021), na entrevista de três professoras, elas argumentavam que estavam fazendo leitura apenas de matérias que faziam parte de conteúdos

obrigatórios de compromissos pessoais, e não voltados ao trabalho como professoras alfabetizadoras. O que indicou para a pesquisadora que provavelmente essas docentes não tivessem o hábito da leitura internalizado.

Ainda afirma que os docentes precisam ter convicção da importância da leitura para que ao ato de ler seja inserido no cotidiano dos alunos. Aponta quatro práticas importantes: I - as crianças precisam ouvir muitas histórias; II – recontar histórias e III – ter gosto pela literatura infantil para desenvolver a imaginação e prazer pela leitura de forma significativa; IV – o professor como mediador na prática da leitura.

b) **Planejamento para o trabalho com a leitura:** em relação ao planejamento, as quatro professoras entrevistadas afirmaram inserir o momento da leitura no planejamento semanal, com destaque para os seguintes tipos de leituras: deleite, individual, compartilhada e diferentes gêneros textuais. Houve o destaque de alinhar seus planejamentos à BNCC, que enfatiza a necessidade de leituras literárias. As docentes afirmaram que esses momentos despertam o prazer pela leitura, pois os próprios alunos escolhem os livros que desejam ler. Afirmaram sempre respaldar o planejamento de acordo a BNCC que apresenta as habilidades de leitura.

No que tange ao trabalho com diferentes gêneros, a autora observou que uma das professoras deu ênfase aos contos e a demonstrou preocupação com o texto e o nível de leitura das crianças. Ainda destacou que apenas uma professora relatou fazer sondagem com os alunos para verificar o nível de leitura em que estavam e, a partir dessa verificação propor diferentes intervenções. Sobre os materiais utilizados para trabalhar a leitura, as professoras destacaram: livros infantis e infanto-juvenis, caixa de leitura, textos avulsos, livros escritos pelos próprios alunos, gibis da Turma da Mônica.

c) **Práticas pedagógicas para a formação de leitores:** as professoras destacaram como práticas essenciais projetos de literatura, oficinas de leitura, roda de conversa, leitura em voz alta, roda da escuta e roda de leitura. Também foi observado que as professoras pouco utilizam a biblioteca da escola. A pesquisadora destaca que “cada professora trabalha, à sua maneira, porém todas se utilizam de práticas pedagógicas que, de acordo com vários estudos, são práticas que trazem resultados positivos, no quesito formação de leitores” (AUZIER DE SOUSA, 2021, p. 77).

d) **Fatores atribuídos à dificuldade de leitura dos alunos e propostas de enfrentamento:** Auzier de Sousa (2021) ressalta os fatores que contribuem para as dificuldades de leitura dos alunos, conforme apontado pelas professoras:

- Metodologia e formação do professor:

Discute sobre a formação inicial e continuada que deve proporcionar aos professores os conhecimentos necessários sobre teorias, estratégias de leitura e materiais adequados para facilitar o ensino da leitura. A autora destaca a precariedade da formação acadêmica dos docentes, pois a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa tem carga horária curta.

- Relação família e escola:

Fala sobre a falta de apoio que muitas crianças não têm dentro do ambiente familiar, pois um processo começa na escola não tem continuidade em casa.

- Materiais de leitura diversificados:

Aborda a questão de os livros serem mais adequados ao ensino da leitura; livros mais significativos.

Ficou evidente na pesquisa de Auzier de Sousa (2021) que as professoras almejam desenvolver a capacidade de leitura com compreensão pelas crianças, mas devido às lacunas presentes na formação inicial e continuada, elas não tinham clareza sobre nem propriedade de conhecimentos que possibilitam estabelecer novas estratégias e intervenções.

Por fim, a autora destaca que a “leitura vai muito além de estratégia e técnicas, o ato da leitura deve ser algo que cause fruição e, para tal, é preciso que seja feito de forma voluntária” (AUZIER DE SOUSA, 2021, p. 85). Mas para isso, é fundamental que a prática docente se pautem em estratégias de leitura que estejam ligadas à alfabetização e letramento para que a compreensão leitora seja alcançada.

A segunda dissertação analisada foi a de Régis (2015), a autora investigou a relação entre a fala e a escrita no processo de letramento na perspectiva de professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola na cidade de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram 3 professoras que trabalham nos anos iniciais com mais de 30 anos de experiência profissional.

A pesquisadora constatou que as três professoras concordam que existe diferença entre alfabetizar e letrar, pois compreendiam que o letramento é mais que

codificar ou decodificar a língua escrita, é inseri-las nas práticas sociais de leitura e escrita. Como destacado:

Os resultados obtidos permitem considerar que as professoras entrevistadas reconhecem a diferença entre alfabetizar e letrar, que valorizam a oralidade como habilidade importante para a formação integral do aluno, promovendo um “letrar” mais significativo. Elas também reconhecem que o conhecimento prévio do aluno e as experiências sociais que compõem sua leitura de mundo, anteriores à leitura escolar, são importantes para o planejamento de atividades que possam desenvolver a oralidade indo ao encontro das necessidades e expectativas do aluno (RÉGIS, 2015, p. 66).

Quanto à linguagem oral, as professoras afirmaram usá-la constantemente e que desenvolvem estratégias pedagógicas variadas como conversas em roda, conto de fadas, parlendas, trava-língua, poesia, textos informativos, brincadeiras com os sons das palavras e recontar histórias. Conforme a autora, uma das atividades mais significativas foi realizada com um grupo de alunos que “renovou uma parlenda conhecida, trocando o sujeito da brincadeira falada e mantendo a rima. Os alunos tiveram a oportunidade de brincar com a sonoridade das palavras por meio do texto rimado e de reinventar o texto com novas palavras e sons” (RÉGIS, 2015, p. 58).

Porém, ao se referir à escrita, a pesquisadora constatou que havia muita ênfase à linguagem oral e pouca sistematização para a parte escrita, constituindo como uma grande fragilidade observada durante a pesquisa. (RÉGIS, 2015)

A terceira dissertação analisada foi a de Borges (2019) que investigou as ações pedagógicas propostas pela Secretaria Regional de Educação do Pará de Minas nos anos iniciais do ensino fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram 5 professores. O objetivo da pesquisa foi identificar referenciais teóricos e nas experiências escolares dados que subsidiem a construção de ações e estratégias pedagógicas para redução do índice de estudantes não alfabetizados.

Borges (2019) a partir das análises feitas por meio de sua pesquisa, observou que os professores afirmavam que muitos alunos não estavam alfabetizados, porém os próprios professores demonstravam ter dificuldades em conduzir o trabalho de alfabetização com os alunos.

A autora também destacou que as atividades propostas eram inadequadas, pois com planejamento único e homogêneo com alunos tão diversificados impossibilita a efetivação da alfabetização. Assim como a inadequação das avaliações

diagnósticas que não eram feitas com estratégias adequadas, já que “o diagnóstico não é preciso e a identificação dos estudantes parte de percepções e comparações de seus professores em relação ao grupo de estudantes da classe” (BORGES, 2019, p. 102).

Nessa perspectiva, há uma falta de conhecimento sobre como a criança pensa a escrita, o que pode acarretar intervenções equivocadas. Diante disso, a autora argumenta que é responsabilidade da escola organizar formas de ofertar o ensino da leitura e da escrita com estratégias de atendimento dos alunos. Mas, nos depoimentos das professoras foi observado que acontecia o contrário, pois a oferta de atendimentos dos alunos não alfabetizados era descontínua. “Tal constatação é, a nosso ver, um agravante para a alfabetização desses estudantes, pois, o trabalho do alfabetizador é essencial para que desenvolvam a leitura e a escrita.” (BORGES, 2019, p.104)

Outro fator considerado grave, na perspectiva da pesquisadora, foi a argumentação de algumas professoras em afirmar que não flexibilizavam as atividades para alunos não alfabetizados pela falta de tempo. Borges destaca que:

A alfabetização requer que o professor realize intervenções, sejam para incentivar e desafiar os estudantes para que avancem nos estágios e fases que os tornam capazes de ler e produzir textos, sejam retomando e reorientando o processo com os estudantes que apresentam maiores dificuldades (BORGES, 2019, p. 104).

Isso evidencia que a partir das entrevistas foi possível constatar que os alunos não alfabetizados não recebem a atenção e o cuidado que viabilizam o aprendizado da leitura e da escrita. “Nesse sentido, diante das inconsistências encontradas na orientação, consideramos que seja necessária a construção de um referencial para as ações de intervenção” (BORGES, 2019, p. 109).

Além disso, a falta de conhecimentos específicos sobre a alfabetização, por parte dos profissionais, constitui-se como mais um ponto de fragilidade para que esses professores consigam desenvolver alguma intervenção coerente.

Todas as especialistas afirmaram que leem e estudam, mas que não seguem essa ou aquela linha teórica. O agravante, pelo que podemos perceber na conversação, é que sem um planejamento consciente não há intervenções adequadas quando as dificuldades são percebidas, o que há é um novo recomeço. Quando “não dá certo” muda-se o método (BORGES, 2019, p. 115).

Diante disso, Borges (2019) conclui que é preciso ter o delineamento de atividades específicas para trabalhar a alfabetização, o embasamento teórico sobre a alfabetização e o monitoramento e avaliação de intervenções.

A quarta dissertação analisada foi a de Fant (2021) que tem como objetivo planejar e oportunizar práticas de leituras literárias nos anos iniciais do ensino fundamental. Compreendendo que o hábito de ler e o gosto pela leitura são ações que dependem também do modo como o indivíduo é inserido no mundo letrado, para Fant (2021) a literatura infantil desempenha um importante papel ao possibilitar que diferentes elementos, presentes nela, despertem a atenção do leitor. Nesse sentido, a autora destaca que práticas que são incentivadas desde os anos iniciais do ensino fundamental são importantes para contribuir no gosto pela leitura.

A questão problema da pesquisa foi “como incentivar a formação de um leitor literário já nos anos iniciais de escolarização e quais estratégias de leitura são adequadas para isso?” (FANT, 2021, p. 9). Para responder esse questionamento, a pesquisadora apresentou para os professores uma proposta de prática de leitura literária em forma de oficinas literárias temáticas. Essas oficinas foram desenvolvidas para turmas de 2º ano do ensino fundamental, mas podem ser adaptadas para qualquer segmento.

Para executar a proposta de intervenção pedagógica, os sujeitos da pesquisa foram alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola municipal na cidade de Cascavel-Paraná. É importante destacar que a pesquisadora havia observado essa turma quando eles estavam no 1º ano do ensino fundamental. Foi a partir dessas observações que ela estabeleceu estratégias que pudessem ser aplicadas no ano seguinte.

A escola pesquisada tem em seu Projeto Político Pedagógico, o Projeto Semana da leitura que ocorre sempre no mês de abril em comemoração ao aniversário de Monteiro Lobato, “os educadores procuram oportunizar a leitura de livros de literatura infantil, jornais, revistas, gibis, entre outros, para aguçar o interesse por diferentes gêneros” (FANT, 2021, p. 76).

Além disso, a escola passou a desenvolver, a partir de 2019, o projeto Oratória e Contação de Histórias, “no qual alunos do quinto ano participam de um evento em que alguns se dedicam à oratória, sendo que a apresentação consiste em um texto produzido pelo próprio aluno e reestruturado com o auxílio do professor”. (FANT,

2021, p.76). O objetivo deste projeto é ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a leitura literária e leitura informativa.

As oficinas literárias temáticas foram divididas em módulos subtemáticos, como por exemplo, “O Mundo Encantado das Fadas”, com duração de três aulas, sendo no total quatro módulos.

- Avaliação diagnóstica sobre o conhecimento dos alunos sobre a temática:

Questionamentos como: “Vocês já ouviram histórias sobre fadas? Onde? Quem as contou? Quais histórias?” (FANT, 2021, p. 90). Momento de expressão espontânea sobre o tema, deixando evidente que o propósito é oportunizar momentos prazerosos de leitura. Apresentar novas possibilidades de outros cenários para a história questionando sobre a escolha nos novos ambientes.

Entre as opções de cenário, apresentar um jardim florido, uma paisagem urbana, se possível da cidade dos alunos, e uma paisagem rochosa. Nesta atividade é importante deixar que os alunos comentem sobre o que eles lembram a respeito do espaço das histórias que já conhecem. Além disso, devemos estimulá-los para que estabeleçam comparações, paralelismo e contrastes entre os cenários apresentados, com justificativas à escolha daquele que, para eles, poderia ser cenário de uma história fantástica. (FANT, 2021, p.93).

A autora considera essencial estimular o posicionamento crítico dos alunos por meio dessas atividades, de modo que seja verificado se compreenderam as obras analisadas. Fant (2021) sugere que os professores acrescentem outras obras semelhantes para que as crianças também estabeleçam relações com outros temas. Exemplo de módulo proposto:

Módulo II – “Com um simples toque mágico respeitamos as diferenças

1	Ouvir a canção “Gnomos e Fadas” (2013), letra e música de Kátia Sanábio;
2	Contaçõ de história “Até as fadas usam óculos” (2017), de Sienna Williams. Estabelecer uma brincadeira, em que cada aluno recebe um pozinho mágico e poderá dizer um encanto e o colega terá de fazer o que o encantamento determina, como por exemplo, “a partir desse momento você vai se transformar em um sapo!” (nesse caso, o colega fará o que foi proposto porque se combinará algumas regras para a brincadeira antecipadamente, seguindo o funcionamento da brincadeira “O mestre mandou”

3	Distribuir a atividade, que terá uma sentença que compõe a narrativa e o aluno terá que criar a ilustração de acordo com o sentido expresso nessa sentença
4	Sentenças curtas e, se os alunos quiserem realizar a leitura, também poderão fazê-la;
5	Brincadeira da poção mágica, o objetivo é despertar a criatividade da criança, fazendo-a imaginar como é uma poção mágica.
6	Assistir os vídeos: “Bibidi Babidi Bo”, do filme Cinderela (1950), vídeo “O baile de Fiona e Encantado”, do filme Shrek (2004) e os vídeos “Malévola: Partes 9 e 10” (2014);
7	Pedir que expliquem como esses vídeos se relacionam e o que há em comum entre eles – relatos orais
8	Depois disso, encaminhar os alunos à sala de aula, onde o(a) professor(a) realizará a leitura do poema “As Fadas”, de Antero de Quental (1883) e, na sequência, os alunos poderão lê-la também. O poema faz parte do livro “Tesouro Poético da Infância” (1883), cheio de rimas, com versos marcados, favorecendo a sonoridade e a imaginação;
9	Rerler o poema, destacando as rimas e deixando que os alunos identifiquem os diferentes tipos de fadas apresentadas ao leitor - Brincar com as rimas primeiramente na oralidade, depois distribuir o poema para leitura;
10	Produção da “Caderneta da Varinha de Condão” (Anexo 6, p.175), na qual os alunos registrarão o que sentiram ou pensaram a respeito dos poemas, ou ainda, o que gostaram ou compreenderam das leituras até aqui realizadas no Módulo. O registro será feito por meio de ilustrações e, se algum estudante quiser registrar também por meio de palavras, terá a liberdade de fazê-lo.

Fonte: Retirado da dissertação de Fant (2021, p. 104)

4.3 Possibilidades de êxito e desafios nos trabalhos analisados

As possibilidades de êxito descritas na dissertação de Fant (2021) destacam-se nas práticas das professoras que atuam no 2º ano do ensino fundamental com foco na apresentação da literatura infantil para oportunizar às crianças práticas de leituras literárias. Ao defender que a literatura infantil desperta a atenção do leitor por apresentar diferentes elementos, também evidencia que permite ao indivíduo ser inserido no mundo letrado.

Ainda apontou que era preciso saber quais estratégias de leituras eram adequadas ao incentivo da formação de um leitor nos anos iniciais do ensino fundamental.

Deste modo, os pontos positivos no decorrer dos dados apresentados no estudo de Fant (2021) são a ênfase na literatura infantil, projetos de leitura, relação entre oralidade e escrita, avaliação diagnóstica, recursos didáticos variados, ludicidade.

Com a avaliação diagnóstica as crianças podem de modo espontâneo expressar os conhecimentos prévios sobre o tema a ser trabalhado, além de ser uma oportunidade para analisar em quais níveis de escrita as crianças estão.

A concepção de alfabetizar letrando foi percebida nas práticas em que as docentes enfatizam a inserção das crianças no contato diário com a contação de histórias, sentenças curta de leitura, brincadeiras para despertar a curiosidade, apresentação de rimas e o incentivo à escrita. A alfabetização é trabalhada, mas sempre articulando com o letramento. Ao englobar todos os tópicos destacados por Fant (2021), ao exercitar a alfabetização nos anos iniciais, os textos, histórias, leituras e contações não são realizados de qualquer forma, mas com sentido, procurando incentivar as crianças ao uso social das habilidades de leitura e escrita.

Além disso, a pesquisadora trouxe importantes contribuições para as práticas docentes ao apresentar um projeto de oficinas literárias temáticas que foram incorporados aos projetos de leitura da escola e permitiram diferentes vivências com o mundo letrado.

Corroborando os aspectos destacados por Fant (2021) como essenciais para o trabalho docente na alfabetização, Auzier de Sousa (2021) estabelece quatro eixos para discutir as práticas docentes na alfabetização: a formação do professor para o trabalho com a leitura; o planejamento; as práticas pedagógicas para a formação de

leitores e os fatores atribuídos à dificuldade de leitura dos alunos e as propostas para superá-las. Para Auzier de Sousa (2021) os trabalhos desenvolvidos pelas professoras que atuam no 3º ano do ensino fundamental, também permitem ir além do ensino do sistema alfabético, como: projetos de literatura, oficinas de leitura, roda de conversa, leitura em voz alta, roda da escuta e roda de leitura.

Os aspectos destacados por Auzier de Sousa (2021), permitem o processo de formação contínua dos professores alfabetizadores que são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem e para que sejam efetivos, é necessário que esses profissionais planejem suas práticas, pesquisem e busquem articular a teoria com a prática; tenham o gosto pela leitura para que isso também reflita em suas práticas.

Em relação às estratégias de leitura Auzier de Sousa (2021) afirma que as professoras, cada uma a seu modo, por meio de suas práticas pedagógicas, trazem resultados positivos à formação de leitores. Como destacado pela pesquisadora, as estratégias de leitura possibilitam a formação de leitores competentes, que usam a leitura em diversos contextos.

Dentre as fragilidades percebidas em algumas práticas docentes estava a falta de hábito da leitura no cotidiano das professoras fora do ambiente escolar. O que refletia na prática de não realizar a leitura cotidianamente na sala de aula com as crianças.

Indo ao encontro com as fragilidades destacadas por Auzier de Sousa (2021), Régis (2015) que investigou a relação entre fala e escrita no processo de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, constatou que havia pouca sistematização para a escrita, pois as professoras focam mais na linguagem oral, o que para a pesquisadora também representava uma fragilidade.

Por outro lado, Régis (2015) observou que as professoras constantemente faziam o uso de estratégias pedagógicas como: conversas em roda, conto de fadas, parlendas, trava-língua, poesia, textos informativos, brincadeiras com os sons das palavras e recontar histórias. Também faziam práticas significativas como por exemplo, brincando de rimar, que permite trabalhar a sonoridade das palavras.

Um ponto importante a destacar é que embora nas pesquisas de Auzier de Sousa (2021), Fant (2021) e Régis (2015) algumas fragilidades tenham sido percebidas, as práticas docentes destacam estratégias que tinham como intuito o

desenvolvimento de um trabalho na perspectiva de alfabetizar letrando e a superação desses desafios para que as práticas fossem efetivas.

Fato contrário observado na pesquisa de Borges (2019) em que muitos alunos não estavam alfabetizados e mesmo assim os professores não faziam um planejamento diferenciado, mas uma prática homogênea com todos os alunos, sem estabelecer estratégias diversificadas. Não buscavam alternativas para superação dos desafios encontrados. Tinham muitas dificuldades em conduzir o trabalho de alfabetização, pois as atividades eram inadequadas e não havia em nenhum momento a flexibilização dos exercícios propostos.

Silva (2016) investigou a função do livro didático na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras. Constatou, em sua tese, que na prática docente destacavam-se como estratégias: a contação de histórias, cantigas de roda, leituras de textos, jogos didáticos de alfabetização, rimas, aliterações e literatura infantil. Enquanto a professora do 1º ano focava no livro didático e em outras estratégias de alfabetização, a professora do 2º ano dava mais ênfase ao uso do livro didático. E a professora do 3º ano usava o livro didático, mas utilizava recursos de atividades diversificadas para alfabetizar.

Os pontos positivos das estratégias destacadas na pesquisa de Silva (2016) é que as docentes utilizavam o livro didático em suas práticas, mas realizavam um trabalho que ia além de sua utilização para, desse modo, exercitar a alfabetização e o letramento nas práticas de leitura e escrita. Também refletiam sobre a prática pedagógica desenvolvida, assim como, reinventavam e transformavam as propostas didáticas do livro.

Numa concepção de formação contínua Souza (2018) discute sobre as contribuições do Pnaic, investigando os saberes adquiridos pelas professoras nas formações. A pesquisadora constatou que as formações proporcionaram aos professores a apropriação de metodologias que os auxiliavam efetivamente no ensino do sistema de escrita alfabética na perspectiva do alfabetizar letrando.

Segundo Souza (2018) nessas formações os professores adquiriram saberes plurais e heterogêneos essenciais à prática de professores alfabetizadores. Dentre as estratégias usadas destacam-se: sequências didáticas, leitura deleite, atividade lúdicas, jogos e livros de literatura infantil.

Desse modo, compreende-se que dentre os importantes aspectos destacados nos estudos, a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores ganha

destaque. Assim, a concepção de alfabetizar letrando é colocada em prática quando nessas formações, os docentes se apropriam dos conhecimentos específicos para a prática de alfabetização

4.4 As estratégias para alfabetizar e letrar: um compilado

Quando nos deparamos com o ato de educar, a partir de nossa prática docente, surgem inúmeras indagações em nossas mentes: Como fazer para proporcionar aos alunos aprendizagens significativas? E quando nos referimos à prática docente para alfabetizar e letrar crianças, se torna uma questão ainda mais difícil, pois sabemos que o ensino da leitura e da escrita está em nossas mãos. Nesse aspecto, qual deveria ser a forma correta para alfabetizar as crianças? A resposta para esta pergunta é complexa, pois não existe uma “fórmula pronta”, mas existem práticas exitosas que chamam a atenção de diversos professores alfabetizadores que estão iniciando o processo de alfabetização dos alunos e não sabem como fazê-lo.

Diante disso, é importante destacar as estratégias que diferentes professores usaram em suas práticas para possibilitar a alfabetização e o letramento de seus alunos. Destacamos aqui, a maneira como os referidos docentes conduziam a aprendizagem dos alunos, não como um modelo a seguir, ou como já dito, “uma fórmula pronta”, mas as enfatizamos porque foram essas estratégias que os fizeram ter êxito em sua prática alfabetizadora.

O compilado de estratégias, a seguir, possibilita o alfabetizar letrando, pois cada uma das estratégias destacadas, permite que a criança exercite a codificação e decodificação do sistema de escrita alfabética, assim como, possibilita que adentre no mundo do letramento por meio das práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Dentre as estratégias presentes, nas dissertações e teses, destacam-se:

Estratégia 1- contos, poemas, canções, parlendas, trava-línguas, entrevistas, roda de conversa, mitos e lendas populares, fábulas e contação de histórias:

A importância de usar essas estratégias desde cedo está no fato de, ao brincar com as sílabas, as crianças começarem a refletir sobre as partes orais das palavras.

Elas brincam com poemas, parlendas, rimas e começam a perceber que existe uma relação do escrito com as partes orais dessas palavras. Ou seja, dos grafemas com os fonemas. Leal e Gois (2012) destacam essa relevância:

Outros textos de tradição oral muito importantes, sobretudo por estarem conectados com o mundo infantil, são as parlendas, os trava-línguas e as cantigas. As crianças se divertem com tais textos, que passam a compor o repertório de suas brincadeiras. [...]. Brincar de roda, dizer parlendas e trava-línguas, atividades atualmente presentes nos livros didáticos, também contribui para desenvolver a fluência e articulação das palavras, aspectos importantes para a expressão oral. Assim, consideramos que esta é uma dimensão fundamental para o trabalho no eixo da oralidade (LEAL; GOIS, 2012, p. 17).

Esses gêneros são adequados para o trabalho com a linguagem oral. Ao usá-los como estratégias para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, os professores fazem uso de diferentes formas de contato com a língua oral. Os Parâmetros Curriculares Nacionais evidenciam que:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1998, p. 67).

Por meio do contato com a língua oral com práticas cotidianas que a exercite, as crianças são estimuladas à exposição oral e à narração de fatos; manifestação de opiniões, ideias, experiências e sentimentos; à descrição de personagens, objetos e cenários; adequação da linguagem aos aspectos formais da comunicação; formular perguntas e respondê-las, explicar ideias, ouvir explicações etc.

Nas estratégias destacadas, é possível vislumbrar outros aspectos presentes nas práticas dos professores:

Estratégia 1.1 - Roda de Leitores

Periodicamente os alunos tomam emprestado um livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa. No dia combinado, uma parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor ou conta uma pequena parte da história para “vender” o livro que o entusiasmou aos colegas.

Nessas rodas de leitores, as crianças expressam os comportamentos típicos do ato de ler. Se comunicam, expressam os sentimentos da leitura que fizeram ou que ouviram. Muitas vezes fazem leitura da imagem e contam na roda o que compreenderam da história lida. A Leitura torna-se uma prática prazerosa.

Estratégia 1.2- Leitura feita pelo professor

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. [...] Na escola, uma prática de leitura intensa é necessária por muitas razões. Ela pode:

- estimular o desejo de outras leituras;
- possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escrevesse para ser lido;
- expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
- aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos;
- possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;
- ensinar a estudar;
- possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;
- favorecer a aquisição de velocidade na leitura;
- favorecer a estabilização de formas ortográficas (BRASIL, 1997, p.47).

A intervenção do professor, ao ler para as crianças, possibilita que se amplie a visão de mundo e que sejam inseridos na cultura letrada. É nas contações de histórias que as crianças criam, recriam, imaginam e fantasiam. Deste modo, a leitura se transforma em uma prática cotidiana que faz parte da vida dos alunos, estimulando-os à leitura e à escrita.

Estratégia 1.3- Leitura colaborativa

“A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos” (BRASIL, 1997, p. 40).

Ao utilizar essa estratégia didática, o professor estimula a formação de leitores. Ao questioná-los possibilita a compreensão crítica indo além da simples decodificação da língua.

Estratégia 1.4- Projetos de leitura

Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado. (BRASIL, 1997, p.46)

Um das estratégias mais utilizadas nas escolas são os projetos de leitura. Por meio da contextualização de práticas de leitura, as crianças vivenciam os usos reais das habilidades de ler e escrever e a concepção de alfabetizar letrando pode ser concretizada na prática.

Estratégia 1.5- Atividades permanentes de leitura

São situações didáticas propostas com regularidade e voltadas para a formação de atitude favorável à leitura. Um exemplo desse tipo de atividade é a “Hora de...” (histórias, curiosidades científicas, notícias, etc.). Os alunos escolhem o que desejam ler, levam o material para casa por um tempo e se revezam para fazer a leitura em voz alta, na classe. Dependendo da extensão dos textos e do que demandam em termos de preparo, a atividade pode se realizar semanalmente ou quinzenalmente, por um ou mais alunos a cada vez. Quando for pertinente, pode incluir também uma breve caracterização da obra do autor ou curiosidades sobre sua vida (BRASIL, 1997, p. 46).

Exercitar a leitura na escola deve ser uma prática constante. Em algumas práticas docentes, é possível observar que esse exercício ocorre poucas vezes. Por outro lado, outros professores a utilizam cotidianamente, com o momento da leitura, da contação de histórias.

Estratégia 2- Literatura infantil, receitas, cartas, textos de jornais, contos, poemas, canções, parlendas, trava-línguas, mitos e lendas populares, fábulas, livros, a escuta de textos lidos:

Esses gêneros são adequados para o trabalho com a linguagem escrita. Também permitem a socialização das experiências de leitura e escrita; o conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética; a divisão dos textos em frases; a separação das palavras; o sistema de pontuação; as regularidades e as irregularidades ortográficas; as características dos diferentes gêneros textuais; a relação entre oral e escrito, assim como o desenvolvimento da consciência fonológica.

Morais (2019) destaca a importância de se trabalhar esses gêneros desde a educação infantil:

Pedro, antes dos 5 anos, já pensava nas sílabas iniciais das palavras (/ka/ de “cavalo”, /pa/ de “palavrão”), já detectava a presença de uma palavra dentro de outra (/ali/ dentro de “Alice”) e já produzia palavras que rimavam (“portaria” parece com ‘porcaria”). Tudo isso quando ainda usava letras sem qualquer convencionalidade! (MORAIS, 2019, p. 35).

O desenvolvimento da consciência fonológica será fundamental para o processo de alfabetização e letramento das crianças.

Estratégia 2.1- Tratamento didático

solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já saiba escrever[...] quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante (BRASIL, 1997, p. 49).

O tratamento didático refere-se à prática constante de incentivo à escrita. É com o estímulo à escrita de forma espontânea que as crianças observam o que são capazes de fazer, comparam suas escritas com a de outras crianças, grafam, revisam e adquirem novos conhecimentos.

Estratégia 2.2- Produção com apoio

dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio); produzir textos a partir de outros conhecidos: um bilhete ou carta que o personagem de um conto teria escrito a outro, um trecho do diário de um personagem, uma mensagem de alerta sobre os perigos de uma dada situação, uma notícia informando a respeito do desfecho de uma trama, uma crônica sobre acontecimentos curiosos, etc.;

Ao realizar uma avaliação diagnóstica e verificar as dificuldades dos alunos no processo de escrita, o professor deve criar intervenções de apoio e incentivá-los a escrever, destacando que cada escrita é uma evolução e um ganho para a criança.

Estratégia 2.3- Situações de criação

Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante que nunca se perca de vista que

não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura. (BRASIL, 1997, p.52)

As situações de criação de uma escrita podem ser estimuladas na contação de uma história, dramatização, cantigas de roda, entre outros recursos. Por isso, para formar crianças que gostam de escrever, é necessário possibilitar situações para que as crianças criem seus próprios textos.

Cada estratégia aqui descrita permite que de maneira lúdica e prazerosa o indivíduo seja inserido nas práticas de leitura e escrita. Desse modo, reafirma-se novamente que as estratégias podem ser usadas de forma articulada para trabalhar a concepção de alfabetizar letrando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente quem já teve o sentimento de se sentir incapaz por não conseguir aprender a ler, sabe o quanto é difícil. Ser uma criança que se sente estigmatizada, e que coloca toda a culpa em si mesma, é uma sensação horrível. Na apresentação deste trabalho, destacou-se a vivência pessoal da pesquisadora como aluna nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, apresentou-se a vivência profissional da pesquisadora com uma turma de 3º ano, período em que os alunos já deveriam estar alfabetizados, mas essa não era a realidade vivida por aquela turma. Pelo contrário, eram alunos repetentes há muito tempo.

Isso nos faz refletir que aquela professora alfabetizadora que fez a diferença na vida da pesquisadora, com seu trabalho numa concepção de alfabetizar letrando, deu liberdade de expressão a ela, por meio da escrita e da leitura, a liberdade de se sentir capaz.

Essas situações a fizeram ter o desejo em pesquisar sobre a alfabetização e o letramento, em conhecer a prática pedagógica dos professores alfabetizadores e as estratégias utilizadas nesses processos.

A pesquisa de revisão de literatura a permitiu alcançar o objetivo geral que é analisar as estratégias de alfabetização propostas em pesquisas de Teses e Dissertações publicadas na BDTD, entre os anos de 2015 e 2022, e que abordam o alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, os objetivos específicos traçados permitiram a concretização deste trabalho. Identificou-se as características de cada estratégia de alfabetização, destacando os pontos positivos para a alfabetização; apresentou-se um compilado das estratégias de alfabetização, e de que modo podem se articular para trabalhar a concepção de alfabetizar letrando; e descreveu-se as possibilidades de êxito e desafios nos primeiros anos do ensino fundamental.

A partir da análise dos estudos descritos nesta tese, ao concluir este trabalho, a pesquisadora se propõe a destacar que as estratégias usadas pelos professores alfabetizadores, só possibilitarão o alfabetizar letrando se alguns aspectos forem considerados:

1. No aprendizado inicial da leitura, algumas concepções precisam ser superadas. Acredita-se que ler é apenas decodificar a língua escrita, ou seja, transformar letras em sons. Contudo, com essa concepção equivocada a escola

acaba formando muitos sujeitos que apenas decodificam um texto, uma frase ou uma palavra, mas não conseguem compreender aquilo que leem, já que apresentam dificuldades nessa interpretação. Converte-se os grafemas em fonemas, mas não se ler com sentido. “O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação” (BRASIL, 1997, p. 42).

2. É por meio de práticas e estratégias didáticas que possibilitam o contato, a vivência com a leitura que o aluno mesmo que ainda não saiba ler, começará a compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Ele precisa ter contato com diferentes gêneros escritos que o estimulem a querer ler, a descobrir um novo mundo.

Para aprender a ler, é preciso que o aluno **se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler** — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura (BRASIL, 1997, p. 42).

3. No ensino da leitura com as cartilhas de alfabetização, privilegiava-se um ensino que distancia a alfabetização do letramento, pois focava em métodos tradicionais de ensino da leitura. Conforme Mortatti (2000), houve uma guerra entre os métodos de ensino até a década de 1970, quando a questão era sobre qual seria o melhor método. Contudo, o problema que havia nesses métodos, era o de que quando se limitavam ao uso de cartilhas não possibilitam o posicionamento crítico dos alunos, ocorrendo um ensino descontextualizado da realidade. Cagliari critica o uso de cartilhas, como se pode observar em sua fala:

Alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livro ou não), são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida do mais fácil para o mais difícil. O aluno seja ele quem for parte do ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenada. A todo o instante são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. O método das cartilhas não leva em consideração o processo de aprendizagem. Quando faz a verificação da aprendizagem (...). **Verifica não se o aluno aprendeu, mas se ele sabe responder ao que se pergunta, reproduzir um modelo que lhe foi apresentado, demonstrar que o professor ensinou direito.** O que se passa na mente do aluno, as razões pelas quais ele faz ou deixa de fazer algo, são coisas que o método não permite que o aluno manifeste (CAGLIARI, 1998, p.65, grifos nossos).

Assim, compreende-se que os métodos utilizados por intermédio de cartilhas, não levavam em consideração se estava acontecendo uma aprendizagem efetiva, mas apenas se o aluno conseguia reproduzir mecanicamente aquilo que lhe havia sido apresentado. Essas cartilhas traziam conteúdo sem sentido e distanciados da prática, contendo textos artificiais que não condizem com a realidade dos educandos. Quando o docente utilizava um determinado método, ainda que o aluno não aprendesse e mesmo que esse método fosse eficiente apenas para algumas situações, muitos professores e escolas ficavam presos ao mesmo lugar e não modificavam suas práticas.

Conforme Gilda Soares (1986), os métodos considerados tradicionais foram tidos como responsáveis pelos fracassos na alfabetização, pois desde o ano de 1980 foi denunciado em nosso país que as cartilhas sintéticas fossem silábicas, fônicas ou alfabéticas, desensinavam o que é texto e quais seriam as funções sociais dos gêneros escritos.

4. Superando essa concepção de apenas decodificar a língua escrita, compreende-se que para aprender a ler, a criança precisa aprender a ler pela prática de leitura. Nesse momento, ela usará todos os conhecimentos que possui sobre o sistema de escrita em uma situação de aprendizagem que a levará a refletir sobre os conhecimentos que já possui, possibilitando deste modo, buscar novas estratégias de resolução dos problemas que se depara no ensino da leitura e da escrita.

Para possibilitar práticas reais de leitura, o professor precisa incentivar o contato dos alunos com a leitura em uma diversidade de textos escritos, para que participem de fato, de atos de leitura. No ensino dessa habilidade, a intervenção do professor é fundamental, para que ofereça aos alunos diversas oportunidades de aprendizado da leitura. De modo, que a criança, ao fazer inferências sobre o texto, usa o conhecimento prévio que já possui e, assim, aprende a ler, lendo.

5. Em relação ao ensino da escrita, também se compreende que assim como o ensino da leitura não deve se centrar apenas na decodificação de grafemas em fonemas, a escrita não pode ser reduzida simplesmente à prática de codificação, ou seja, converter os fonemas em grafemas. “Não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras” (BRASIL, 1997, p. 46). Por isso, o aluno precisa ter diferentes oportunidades de aprender a escrever, em experiências que sejam semelhantes às que ele encontrará em outros ambientes além da escola.

Para isso, o professor precisa possibilitar ao aluno diversos textos escritos, de modo que na prática, vivencie diferentes circunstâncias de usos reais da escrita. Assim, a criança questiona, testa hipóteses, e vai construindo conhecimentos sobre a escrita. Portanto, aprende-se a escrever, escrevendo.

O professor alfabetizador deve possibilitar que os alunos leiam e escrevam ainda que não seja de forma convencional, para que depois o façam com autonomia, convencionalmente. Assim, as intervenções pedagógicas são essenciais para que a criança reflita sobre o sistema de escrita alfabética e o professor possa saber quais conhecimentos o aluno tem sobre a escrita. Deste modo, nessa análise o professor pode buscar estratégias de intervenções para ajudá-lo a avançar.

Diante da revisão de literatura e da análise das teses e dissertações neste trabalho, coube apresentar algumas proposições que visam suscitar reflexões sobre aspectos fundamentais que possibilitam o desenvolvimento da concepção de alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental. Tais aspectos precisam ser colocados em prática de forma efetiva, pois caso não ocorra a ênfase em cada um deles, torna-se inviável a concretização na prática docente de uma concepção que trabalhe a alfabetização e o letramento de modo articulado em suas práticas.

A pesquisa buscou responder o seguinte problema de pesquisa: As estratégias de alfabetização propostas em pesquisas de Teses e Dissertações publicadas na BDTD, entre os anos de 2015 e 2022, possibilitam o alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental?

Os dados revelados na pesquisa demonstram que, de um lado, há práticas docentes significativas que, por meio da ludicidade, brincando de rimar com as palavras, na contação de histórias, cantigas de roda, entrevistas, leitura compartilhada, entre outras práticas, os professores fazem uso de estratégias que têm como intuito o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva de alfabetizar letrando e a superação dos desafios presentes na alfabetização. Observa-se que as docentes articulavam as estratégias de acordo com o planejamento que faziam, para não reduzir a alfabetização a um trabalho de decodificação ou codificação, mas inserir as crianças nas práticas sociais de leitura e escrita. Desenvolvendo práticas com estratégias, que articuladas, possibilitam o alfabetizar letrando.

Por isso, as possibilidades de êxitos presentes nessas práticas, destacam-se num fazer docente singular, que se preocupa com o aluno como sujeito ativo de seu

processo de ensino e aprendizagem, estimulando-o a refletir sobre o sistema de escrita alfabética.

Por outro lado, também há professores que não faziam um planejamento diferenciado, desenvolvendo uma prática homogênea, sem estabelecer estratégias diversificadas. Não buscavam alternativas para superação dos desafios encontrados e a efetivação de suas práticas docentes. Tinham muitas dificuldades em conduzir o trabalho de alfabetização. Outro ponto importante foi a ênfase na formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores que se mostrou com muitas fragilidades.

Esses pontos evidenciam que os docentes precisam se apropriar dos conhecimentos específicos para a prática de alfabetização e necessitam estar fundamentados em teorias que os auxiliem a compreender os processos pelos quais as crianças passam na construção dos conhecimentos sobre a língua escrita.

Paralelo a isso, acrescentamos que é necessário estabelecer uma concepção de alfabetizar letrando que possibilite a inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura e de escrita. Também enfatizamos que os métodos de alfabetização não se resumem à única alternativa que os professores possuem para alfabetizar, e não excluem as diversas possibilidades metodológicas de aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Portanto, esses desafios precisam ser superados no processo de ensino da leitura e da escrita, de modo que os professores trabalhem a alfabetização numa perspectiva que não se resuma à decodificação e codificação do sistema de escrita alfabética. Mas afirmamos que é preciso desenvolver um trabalho pedagógico que vá além, englobando as práticas de alfabetização e letramento, numa concepção de alfabetizar letrando.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 1977.

BEE, Helen; BOYD, Denise. A criança em desenvolvimento. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BITTAR, Marisa. **História da educação**: da antiguidade à época contemporânea / Marisa Bittar. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BORGES, Flávia Aparecida de Souza. **Análise da intervenção pedagógica com alunos não alfabetizados no Ensino Fundamental**: um estudo de caso. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. f.154. 2019.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 66, p. 41-48, ago. 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. a

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. b

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=63

24- pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017. c

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019. d

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Ba Be Bi Bo Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 15, n. 4, p. 679-684, Dec. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso>. access on 29 May 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CENPEC, Cadernos. “O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método” – Entrevista com Magda Soares. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 1, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355>>. Acesso em: 21 apr. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.355>.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4^a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I**. 2021. (200f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE/Cascavel-PR – Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FERREIRO, Emilia. (org.). **Os filhos do analfabetismo**: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Trad. Maria Luíza Marques Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Trad. Claudia Berline. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRANTZ, Maria Helena Zacan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 22, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. Ebook disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/boniteza.pdf> > Acesso em: 05 mar. 2020.

GARCIA, C. Marcelo. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. 1. reimp. Belo Horizonte: autêntica editora, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEAL, Telma F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é tão importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Branca Alves de. **Caminho Suave**. 76ªed., São Paulo: Editora Caminho Suave, 1974.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, p. 208, novembro/2000.

MEIRELES, Iracema.; MEIRELES, Eloísa. **A casinha feliz**: cartilha pela fonação condicionada e repetida e livro de leitura. Rio de Janeiro: Record, 2000.

NOFFS, Neide de Aquino. **Psicopedagogo na rede de ensino**: A trajetória institucional de seus atores-autores. São Paulo: Elevação, 2003.

NOFFS, Neide de Aquino [et al.] **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM**. Faculdade de Educação da PUC-SP, - São Paulo: 2016.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Revista de Educación**. Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Política Social e Deporte. Gobierno de España. n. 350. set/dez 2009.

orie, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

REGIS, Márcia de Oliveira. **O letramento de crianças: da linguagem falada à escrita**. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

SACRISTÁN J.G.(org). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2013.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de, & GUINDANI, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, 1(1).

SEBRA, Alessandra Gotuzo.; DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz**. Rev. Psicopedagogia, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Giane Maria da. **Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. - Belo Horizonte. 343 f., enc, il.. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2016.

SOARES, Gilda Rizzo. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita**. 4. ed. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 14, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.9 n.52, p. 17, jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, Abda Alves Vieira de. **O pacto pela alfabetização na idade certa e a formação docente**: entre saberes e fazeres, Maceió- AL. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEBEROSKY, Ana.; CARDOSO, Beatriz (orgs). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Trad. Beatriz Cardoso. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Trad. Beatriz Cardoso. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.

VYGOTSKY, Lev. A pré-história da linguagem escrita. In: A formação social da mente. 1984.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, 253p.

ZEICHNER, K. (1983). **Alternative Paradigms of Teacher Education**. Journal of Teacher Education 34 (3), 3-9.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p.12-52.