

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**  
**FORMAÇÃO DE FORMADORES**

**Jonathan José dos Santos**

**O sentido da alfabetização para professores alfabetizadores da rede municipal de São  
Paulo na vigência do Currículo da Cidade**

**SÃO PAULO**

**2023**

**Jonathan José dos Santos**

**O sentido da alfabetização para professores alfabetizadores da rede municipal de São Paulo na vigência do Currículo da Cidade**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob orientação da **Profa. Dra. Ana Maria Saul**.

**SÃO PAULO**

**2023**

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por estar sempre comigo, guiando, protegendo e iluminando meus pensamentos para prosseguir nesta jornada.

À minha amada mãe, Neuza Ribeiro Passos Santos, pelo exemplo de força e garra na criação e educação dos filhos.

Aos meus irmãos, Leandro José dos Santos e Samir José dos Santos Junior, pelo apoio, torcida e bom humor nos momentos difíceis da vida.

Ao meu querido amigo e colega de profissão Tiago Mayer, por me incentivar e ajudar a ingressar no mestrado.

Aos meus amigos de longa data Maike Andrade dos Santos e Camila Garcia, por se fazerem presentes nos momentos alegres e difíceis da minha vida.

Às minhas grandes amigas que a profissão me deu de presente Kátia Cristina de Freitas e Alessandra Yamamoto Santos, pelo apoio, incentivo, parceria e sobretudo amizade.

A todos os familiares, especialmente a Cynthia Soares, Nicolas Soares, Irene Vasconcelos, Thaís Rocha, Davi Rocha, pela compreensão, respeito, torcida e demonstração de afeto de forma singela e pelos cuidados com a Helena.

Ao amor da minha vida, Maria Aparecida de Vasconcelos Rocha, com quem eu divido a vida, por me incentivar a buscar os meus sonhos, por toda compreensão, parceria e paciência nos diversos momentos.

À minha filha Helena dos Santos Vasconcelos, que, apesar da pouca idade, demonstra-se tão compreensiva.

Ao Humberto Silva, assistente de coordenação do FORMEP, pela prestatividade e auxílio nas questões burocráticas.

À Profa. Dra. Emília Maria Cipriano Castro Sanches e à Profa. Dra. Denise Regina Costa Aguiar, participantes na banca de qualificação, pela generosidade e pelas contribuições à minha pesquisa.

À Priscilla Perugini, pela predisposição em me auxiliar nos ajustes do texto e pelas contribuições realizadas a essa dissertação.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Ana Maria Saul, pela disposição, pelas sugestões de leitura, conversas e pelos apontamentos ao trabalho.

À equipe da Emef Campo Limpo II, por compreender a importância da pesquisa e pelo apoio dado no decorrer do processo; e à toda a equipe da Emef onde foi realizado o estudo, por aceitar participar da minha pesquisa e contribuir com o meu trabalho acadêmico.

## RESUMO

SANTOS, Jonathan José dos. **O sentido da alfabetização para professores alfabetizadores da rede municipal de São Paulo na vigência do Currículo da Cidade**. 101 p. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o sentido que os professores da rede municipal de São Paulo atribuem à alfabetização na vigência do Currículo da Cidade e quais são suas práticas, de modo a propor apontamentos que permitirão anunciar uma proposta de formação de professores à luz dos pressupostos da alfabetização crítica da Pedagogia de Paulo Freire. O trabalho assumiu a abordagem qualitativa, apoiada em Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Chizzotti (2000), e lançou mão da entrevista semiestruturada e da análise de documentos institucionais e da unidade escolar para a coleta de evidências. Os sujeitos da pesquisa foram professores atuantes em classes do ciclo de alfabetização de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo localizada na zona sul da cidade. Essa unidade foi especialmente escolhida por apresentar resultados satisfatórios na alfabetização dos alunos. Os dados revelados nas entrevistas e no estudo dos documentos evidenciaram que os professores não participaram do processo de elaboração do Currículo da Cidade, consideraram essa proposta de difícil compreensão e não tiveram formação para trabalhar com o documento da Secretaria Municipal de Educação para Língua Portuguesa. As práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras priorizam atividades sobre o sistema de escrita, baseadas em métodos (sintético ou analítico) oriundos de outras experiências de trabalho que essas professoras tiveram em anos acumulados de formação. Verificou-se, também, que o Currículo da Cidade se distancia fortemente da perspectiva da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire. Diante das evidências, este estudo propôs apontamentos à formação docente sobre alfabetização à luz dos pressupostos da alfabetização crítica, na perspectiva de Paulo Freire.

**Palavras-Chave:** Alfabetização. Currículo da Cidade de São Paulo. Paulo Freire. Formação de professores.

## ABSTRACT

SANTOS, Jonathan José dos. **The meaning of literacy for teachers using the Curriculum of the City of São Paulo**. 101 p. Final Assignment (Professional Masters in Education: Training of Trainers). Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This research aimed to investigate the meaning teachers attribute to literacy while using the Curriculum of the City of São Paulo and what their practices are to propose suggestions to announce a teacher training based on the propositions of Paulo Freire's critical literacy pedagogy. Qualitative approach was used, based on Lüdke & André (1986), Bogdan & Biklen (1994) and Chizzotti (2000). Data collection used semi structured interviews and analysis of institutional and school documents. The participants were teachers who work in literacy classes at a public school located in the south zone of the city of São Paulo. This school was especially chosen because it showed satisfactory results in students' literacy. Data provided by the interviews and documental analysis showed that the teachers did not take part in the elaboration of the Curriculum of The City, which they consider to be a proposition of difficult comprehension. They also did not receive any training to learn how to work with the document proposed by the Education Department of the City. Literacy practices developed by the teachers prioritize activities about the language system based on synthetic or analytical methods learned in previous teaching and training experiences. It was also verified that the Curriculum of the City is largely detached from the perspective of critical literacy proposed by Paulo Freire. In face of such evidence, this study proposed suggestions for teacher training about literacy based on Paulo Freire's critical literacy propositions.

**Keywords:** Literacy. Curriculum of the City of São Paulo. Paulo Freire. Teacher training.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pesquisas Seleccionadas.....	20
QUADRO 2 – Leitura de palavras do mesmo campo semântico (animais, brincadeiras, frutas) ou de títulos (históricas, cantigas) .....	40
QUADRO 3 – Leitura de textos curtos ou trechos de histórias conhecidas.....	41
QUADRO 4 – Caracterização das participantes – Formação.....	48
QUADRO 5 – Caracterização das participantes – Tempo na docência .....	48

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Língua Portuguesa: sondagem do sistema de escrita.....	41
TABELA 2 – Língua Portuguesa: sondagem de leitura.....	41

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – Trama conceitual freireana centrada na alfabetização crítica.....	64
--	----

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANA</b>	Avaliação Nacional de alfabetização
<b>ATE</b>	Auxiliar Técnico de Educação
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>Cefam</b>	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
<b>CEI</b>	Centro de Educação Infantil
<b>DRE</b>	Diretoria(s) Regional(is) de Educação
<b>EAD</b>	Educação a distância
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>Emef</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>GAP</b>	Grupo(s) de Apoio Pedagógico
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PEB I</b>	Professor de Educação Básica I
<b>Pibid</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>Pnaic</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>POA</b>	Professor(a) Orientador(a) de Área
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>Profa</b>	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
<b>PUC-SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>RME</b>	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
<b>SGP</b>	Sistema de Gestão Pedagógica
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
1.1 Estudos correlatos.....	20
1.2 Percurso de elaboração do documento e a compreensão de alfabetização vigente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo expressa no Currículo da Cidade.....	26
1.3 Aspectos contrastantes entre os conceitos que embasam o Currículo da Cidade e o Currículo em Ação da rede municipal de São Paulo .....	33
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>38</b>
2.1 Opção metodológica.....	38
2.2 Contexto da pesquisa .....	39
2.3 Procedimento de coleta de dados: entrevista semiestruturada.....	42
2.4 Aproximação ao campo de estudo.....	43
2.5 Procedimentos de produção e organização dos dados.....	44
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS .....</b>	<b>45</b>
3.1 O perfil das professoras participantes das entrevistas semiestruturadas .....	45
3.2 As práticas de ensino para a alfabetização desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras .....	49
3.3 O que pensam as professoras alfabetizadoras sobre o Currículo da Cidade para a alfabetização .....	58
<b>4 INDICAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES À LUZ DOS PRESSUPOSTOS FREIREANOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA.....</b>	<b>63</b>
4.1 Alfabetização crítica é entendida como ato político de conhecimento, criação e construção de significados por meio da leitura e da escrita .....	65
4.2 Alfabetização crítica pressupõe que a leitura de mundo precede a leitura da palavra ...	66
4.3 Alfabetização crítica requer diálogo.....	66
4.4 Alfabetização crítica concebe o alfabetizando como sujeito no processo de aprendizagem .....	67
4.5 Alfabetização crítica contribui para o processo de humanização.....	67
4.6 Alfabetização crítica reconhece o saber de experiência feito.....	69

4.7 Apontamentos para a formação de professores alfabetizadores à luz dos pressupostos da alfabetização crítica defendida por Freire .....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>84</b>

## INTRODUÇÃO

Atuo na educação há 15 anos. Comecei a lecionar aos 19 anos de idade, assim que terminei o magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam).

Escolhi o magistério por influência da minha tia, professora da Educação Infantil. Lembro-me com carinho de passar algumas tardes com ela em sala de aula e acompanhar o trabalho que desenvolvia com as crianças pequenas.

Antes de cursar o magistério, tinha a intenção de realizar a graduação em Letras e dar aulas de Língua Portuguesa a adolescentes e jovens, mas os estágios supervisionados no Ensino Fundamental I me fizeram mudar de ideia, porque percebia a receptividade, disposição, alegria e o interesse das crianças em enfrentar os novos desafios trazidos pelo professor por meio dos conteúdos, temas e atividades propostas em sala de aula, por isso, escolhi lecionar nas séries iniciais e optei em cursar Pedagogia.

Iniciei minha trajetória profissional numa escola particular de médio porte localizada num bairro vizinho ao bairro onde morava em Embu das Artes/SP. Alguns meses depois, fui chamado no concurso que havia realizado para Professor de Educação Básica I (PEB I) no município de Taboão da Serra/SP e deixei de lecionar na escola particular. Ao ingressar nessa rede de ensino, assumi uma classe de 2º ano do Ensino Fundamental. Sentia-me inseguro, não sabia muito bem por onde começar o trabalho pedagógico com os estudantes que ainda não sabiam ler e escrever convencionalmente, como identificar os conhecimentos prévios que apresentavam acerca da leitura e da escrita e como utilizá-los para promover aprendizagens significativas. Além disso, não tinha clareza da concepção de ensino e aprendizagem para alfabetização da rede e de como poderia contribuir com o processo de alfabetização daquelas crianças.

Contei, inicialmente, com a ajuda da minha tia, que também era professora na mesma rede de ensino, para me apresentar a concepção de alfabetização adotada pelo município para planejar as atividades que precisavam garantir diariamente a aproximação dos estudantes com a leitura e a escrita. Posteriormente, contei também com a ajuda dos colegas mais experientes da escola, com os quais fiz amizade, para preparar e realizar sondagens, identificar os conhecimentos prévios acerca da linguagem escrita, além de analisar as escritas apresentadas pelas crianças, para, assim, elaborar o planejamento didático.

Naquele período, a rede municipal de Taboão da Serra ofereceu aos professores alfabetizadores um curso chamado “Letra e Vida”. Esse curso tinha como expectativas de aprendizagem que seus participantes se tornassem progressivamente capazes de desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, oportunizando atividades desafiadoras e significativas para o aprendizado da leitura e da escrita; reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes para a seleção de atividades pertinentes; utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização para o planejamento dessas atividades; documentar o percurso e a evolução das aprendizagens por meio das sondagens e do registro sistematizado das aprendizagens, entre outras questões relacionadas ao perfil profissional do professor alfabetizador.

A minha participação nessa formação de base construtivista permitiu-me compreender o percurso e o processo de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização e valorizar os conhecimentos prévios e as vivências de mundo dos estudantes com a leitura e a escrita, de modo a realizar escolhas didáticas significativas para o trabalho desenvolvido nas classes de alfabetização. Desde então, atuei a maior parte dos anos no magistério como professor em classes de alfabetização (1º ao 3º ano) compostas por até 35 alunos.

Um ano após concluir a graduação em Pedagogia, realizei a Especialização em Alfabetização na Escola da Vila para aprofundar-me na temática e qualificar o trabalho pedagógico que vinha desenvolvendo com as crianças em processo de alfabetização. Escolhi essa instituição por ser considerada pioneira e referência nas práticas de ensino de base construtivista, tendo o sujeito como central no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, por considerar o indivíduo como produtor de conhecimentos a partir das relações que ele estabelece com o objeto de ensino.

Naquela época, a rede de ensino de Taboão já contava, e ainda conta, com um projeto chamado Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), com o objetivo de alfabetizar os estudantes que chegaram ao final do 3º ano com dificuldades em leitura e escrita. Assim, no ano em que iniciei a especialização, em 2010, assumi, no contraturno, uma turma desse projeto para ajudar as crianças a consolidarem os seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética.

Naquele período, participava de encontros formativos quinzenais com a coordenadora do projeto na rede municipal. Esses encontros me inquietavam bastante, pois a coordenadora afirmava veementemente que as crianças não estavam totalmente alfabetizadas devido à

proposta construtivista, pois, segundo ela, todos os professores na rede de ensino eram construtivistas.

No entanto, a proposta para alfabetização dos estudantes considerados com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita desconsiderava os conhecimentos e as experiências concretas vividas por esses educandos com a linguagem escrita. Para além disso, a proposta metodológica e as orientações dadas pela coordenadora do projeto dicotomizavam o contexto teórico sobre o entendimento de alfabetização e o contexto concreto de vivências dos educandos sobre o uso da linguagem, desconsiderando as suas experiências e aprendizagens na escolha dos conteúdos para as aulas realizadas nos GAP para alfabetização.

Vale mencionar que Freire (2021b) destaca que os educadores precisam saber o que se passa no mundo das crianças com que trabalham, o que sabem e como sabem, independentemente da escola. Assim, a escolha dos conteúdos não deve ser feita como se fossem coisas ou saberes que podem se justapor ao corpo consciente dos estudantes.

No entanto, a proposta de trabalho pensada e organizada pela coordenadora do projeto de reforço para a recuperação das aprendizagens no município de Taboão da Serra não considerava os conhecimentos dos estudantes acerca da leitura e da escrita, defendia o ensino a partir do método fônico, sugerindo o uso de palavras soltas e descontextualizadas, propondo, de forma mecanizada, ensinar as crianças a reproduzirem o som das letras para a formação dessas palavras, sem a preocupação de desenvolver um trabalho consciente e permeado pelas práticas sociais do uso da linguagem.

Tal forma de trabalho se opunha totalmente aos estudos realizados sobre alfabetização amparados nas pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores e de outros autores renomados que eram trabalhados na Especialização em Alfabetização pela Escola da Vila oferecida naquele ano. Nos encontros formativos, eu buscava justificar à coordenadora e aos professores participantes a forma como desenvolvia o trabalho pedagógico junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, levando em consideração os conhecimentos apresentados pelos estudantes acerca do sistema de escrita para planejar e organizar propostas didáticas significativas e contextualizadas. Apesar de ter algumas divergências com a coordenadora do projeto, ela não interferia na maneira como eu desenvolvia o trabalho com aqueles estudantes. Talvez isso se devesse a minha convicção e clareza sobre a importância do desenvolvimento de um trabalho significativo de leitura e escrita para ajudar crianças que não conseguiram consolidar esses conhecimentos nas classes regulares de alfabetização.

Em setembro daquele mesmo ano, ingressei como professor na rede municipal de São Paulo e deixei a turma de reforço na unidade em que trabalhava. Apesar da alegria em ingressar na Prefeitura de São Paulo, senti tristeza por deixar aqueles estudantes que necessitavam de um olhar diferenciado, humanizado e de propostas didáticas que os fizessem perceber a função social do aprendizado da leitura e da escrita.

Assim, por ter experiência e prazer em trabalhar com as turmas de alfabetização, alguns anos mais tarde, em 2013, recebi o convite da diretora da unidade escolar onde lecionava em Taboão da Serra para assumir uma classe de estudantes de 3º ano com muitas dificuldades de aprendizagens em leitura e escrita. Muitos daquela classe já tinham experimentado a retenção escolar e, mesmo assim, apresentavam baixo rendimento e não conseguiam ler e escrever com autonomia. Concomitantemente a essa experiência, participei da formação de professores alfabetizadores no curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), como formador dos orientadores de estudos. O meu papel era discutir com os orientadores o material proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a alfabetização, de modo que adequassem os assuntos tratados ao contexto da rede de ensino, além de contribuir com o planejamento dos encontros formativos que seriam realizados por eles diretamente com os professores alfabetizadores.

Ambas as experiências foram muito marcantes e significativas. Por um lado, atuar com alunos com dificuldades de aprendizagem me fez entender que o trabalho docente pode deixar marcas positivas ou negativas, pois foi necessário realizar, primeiramente, um trabalho para recuperar a autoestima do grupo, para então ajudá-los em seu percurso de aprendizagem de leitura e escrita.

Paralelamente à sala de aula, vivia a experiência como Formador do Pnaic. Os encontros formativos foram organizados em quatro módulos para os professores das redes estadual e municipal de São Paulo e aconteciam bimestralmente, conforme calendário estabelecido pela universidade responsável pela formação. Por conhecer a concepção de trabalho e ser professor também da rede municipal de São Paulo, escolhi acompanhar e atuar como formador de um grupo de orientadores de uma Diretoria Regional de Educação (DRE) dessa rede.

No ano seguinte, decidi me exonerar do cargo de professor no município de Taboão da Serra para dedicar-me apenas a uma rede de ensino; continuei como professor na rede municipal de São Paulo, como professor de uma turma de 5º ano e como formador local dos professores alfabetizadores da DRE a qual pertencço.

Por me identificar, gosto de estudar os temas relacionados à alfabetização e, pela experiência com turmas de alfabetização e formação de professores, fui convidado por alguns colegas coordenadores pedagógicos de diferentes redes de ensino para falar em suas unidades, nos horários coletivos, sobre o trabalho desenvolvido junto aos estudantes do ciclo de alfabetização a partir da valorização dos conhecimentos prévios acerca do sistema de escrita alfabética.

Em 2018, mais uma vez, por me destacar entre os colegas nas práticas desenvolvidas em leitura e escrita nas classes de alfabetização, fui convidado pela DRE Campo Limpo a compartilhar com os professores alfabetizadores um relato de prática sobre a utilização da sondagem de escrita nas classes de alfabetização em um curso oferecido aos professores da rede municipal de São Paulo. Esse curso em alfabetização, no formato Educação a Distância (EAD), foi organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com o Instituto Península e Singularidades.

Durante a minha trajetória profissional, tive a oportunidade de participar de diversos cursos sobre alfabetização oferecidos pela rede de ensino ou por instituições particulares. Nos últimos dois anos, atuando como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental na prefeitura de São Paulo, participei como discente de um curso chamado “Desafios da alfabetização dos anos iniciais”, promovido pela SME e realizado pela DRE. O módulo 1 desse curso tratou sobre a sondagem de escrita e as suas possibilidades.

Ao término do primeiro encontro formativo, saí bastante reflexivo com as falas dos professores participantes sobre como desenvolviam a sondagem de escrita, interpretavam as escritas apresentadas pelas crianças e utilizavam esses conhecimentos para a organização do plano de ensino para a alfabetização. Observei que muitos dos professores presentes no curso lecionavam há muitos anos em classes de alfabetização, já haviam realizado outros tantos cursos sobre alfabetização oferecidos pela própria rede de ensino e por outras instituições, porém, ainda não demonstravam clareza sobre alfabetização e como se alfabetiza a partir dos relatos de experiência e das práticas desenvolvidas com os estudantes nas classes de alfabetização. Assim, algumas questões passaram a me inquietar: quais concepções de alfabetização são reconhecidas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME)? Em quais pressupostos teóricos os professores embasam o seu trabalho pedagógico?

Diante dessas indagações, senti a necessidade de conversar com os professores atuantes nas classes de alfabetização da RME para compreender o que pensavam acerca da alfabetização

e de quais práticas lançavam mão para garantir as aprendizagens em leitura e escrita das crianças em processo de alfabetização.

Levando em conta diversas vivências profissionais prévias, conversas com os pares na escola, cursos, leituras e estudos e com o intuito de colaborar com a formação dos professores em sala de aula, principalmente os do ciclo de alfabetização, prestei o concurso de acesso ao cargo de Coordenador Pedagógico da RME; fui aprovado e iniciei exercício numa escola de Ensino Fundamental. Com o objetivo ainda de ampliar os conhecimentos a respeito dos aspectos envolvidos no processo formativo dos docentes, contribuindo de fato para a reflexão e melhoria das práticas de ensino, principalmente as voltadas para a alfabetização, realizei o processo seletivo para o Mestrado Profissional em Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e fui aprovado.

Ao longo de minha carreira no magistério, pude realizar a leitura de diversos textos escritos por Paulo Freire, especialmente aqueles que tratam sobre a alfabetização, para subsidiar a minha prática docente. Durante o curso de Mestrado, tive a oportunidade de participar da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, coordenada por minha orientadora, a Profa. Dra. Ana Maria Saul. Nos estudos e na pesquisa da Cátedra, pude aprofundar os conhecimentos acerca do pensamento de Freire sobre alfabetização, e essa experiência despertou o meu interesse em abordar, nesta pesquisa, os pressupostos da alfabetização crítica por identificar-me com a compreensão freireana.

A partir desse relato sobre a minha trajetória profissional, proponho-me a responder, nesta pesquisa, as seguintes questões: Como os professores compreendem a alfabetização apresentada no Currículo da Cidade de São Paulo? Que práticas de ensino utilizam para promover a alfabetização dos estudantes de 1º a 3º ano do ciclo de alfabetização?

Diante do exposto, esta pesquisa apresenta como objetivos:

1. Identificar a compreensão e a prática, acerca da alfabetização, de professores alfabetizadores da rede municipal de São Paulo.
2. Apresentar apontamentos que permitam propor uma formação aos professores alfabetizadores que explicita o porquê e como se alfabetiza, à luz dos pressupostos da alfabetização crítica de Paulo Freire.

Na busca de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, esta dissertação está composta por quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta os estudos correlatos, o percurso e os conceitos que fundamentam a elaboração do Currículo da Cidade e a compreensão de alfabetização vigente na RME.

O segundo capítulo apresenta a metodologia da pesquisa e os procedimentos de produção e análise de dados.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados coletados, o perfil dos profissionais participantes, as práticas de ensino realizadas na alfabetização dos estudantes e o que pensam os professores sobre a alfabetização proposta no Currículo da Cidade.

O quarto e último capítulo propõe apontamentos para uma formação de professores alfabetizadores que explicita o porquê e como se alfabetiza, à luz dos pressupostos da alfabetização crítica de Paulo Freire.

Ao final, serão elaboradas considerações que retomam o caminho desta investigação, os resultados e as perspectivas que possam ser incorporadas à formação de professores alfabetizadores no marco da educação crítico-emancipatória.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os estudos correlatos a essa investigação, realizados nos últimos anos sobre a temática da alfabetização e das práticas de ensino desenvolvidas pelos professores alfabetizadores. Propõe-se, também, a apresentar o percurso e os conceitos que fundamentam a elaboração do Currículo da Cidade e a compreensão de alfabetização vigente na RME, presente no documento do Currículo da Cidade.

### 1.1 Estudos correlatos

Diante dos objetivos desta pesquisa, acessamos a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o propósito de identificar estudos correlatos e verificar como tem sido investigada a alfabetização e as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores entre os anos 2000 e 2020, as tendências dos estudos realizados na área e os desafios encontrados em torno desse objeto de estudo.

Optamos por iniciar a busca com os descritores “Alfabetização”, “Paulo Freire” e “Formação de professores”, com a intenção de encontrar pesquisas que se aproximassem da temática deste estudo, bem como subsídios teórico-metodológicos para o trabalho.

As sete pesquisas selecionadas, dentre um conjunto de 103 trabalhos encontrados, realizados no período de 2000 a 2020, estão registradas no quadro a seguir, em ordem cronológica.

**QUADRO 1 – Pesquisas Selecionadas**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade/ Ano de Defesa</b>	<b>Local de Pesquisa</b>
AMARAL, Cíntia Wolf	Alfabetização numa perspectiva crítica: análise de práticas pedagógicas	UNICAMP/2002	Campinas/SP
FANTINI, Elenir Aparecida	Referenciais Freireanos para o ensino da leitura: um estudo de caso no município de Diadema - São Paulo	PUC-SP/2009	São Paulo/SP
TORINI, Natalie Archas Bezerra	O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização	USP/2012	São Paulo/SP

SOUZA, Edilene Oliveira Francisco	Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: estudo de caso no município de Embu das Artes	PUC-SP/2013	São Paulo/SP
RASOPPI, Mônica Alves Feliciano	Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana no município de Guarulhos	PUC-SP/2014	São Paulo/SP
CAPICOTTO, Adriana Dibbern	Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário	UNESP/2017	Rio Claro/SP
SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim	Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?	USP/2018	São Paulo/SP

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

A pesquisa de Amaral (2002) apresentou como objetivo identificar, descrever e analisar as práticas pedagógicas constituintes de um processo de alfabetização escolar numa perspectiva crítica, a partir dos pressupostos políticos e epistemológicos de Paulo Freire.

Para a coleta de dados, a pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa para observar a prática de atividades de produção de textos desenvolvidas por uma professora em uma classe de alfabetização (1ª série) numa escola particular da região de Campinas/SP.

A análise dos dados permitiu destacar os papéis do professor nesse processo, do aluno como indivíduo reflexivo e ativo em sua aprendizagem, e do texto como ponto de partida e não de chegada do processo de alfabetização.

A pesquisa desenvolvida por Fantini (2009) apresentou como objetivo verificar a influência do pensamento de Paulo Freire no ensino da leitura na política educacional do município de Diadema-São Paulo. Buscou investigar como os princípios freireanos são concretizados na formação e na prática de professores que trabalham com o ensino da leitura.

Trata-se de um estudo de caso que se insere em uma abordagem qualitativa de pesquisa. A pesquisadora lançou mão dos seguintes procedimentos para a coleta de evidências: análise de documentos, observação de campo e entrevista semiestruturada.

A análise realizada demonstrou que os pressupostos freireanos são norteadores do ensino da leitura na escola pesquisada. Além disso, concluiu que os educadores atribuem importância à leitura, valorizam a educação crítica e se dispõem ao diálogo.

A pesquisa de Torini (2012) apresentou como objetivo refletir sobre a aplicação do instrumento de avaliação do nível de aquisição do sistema de escrita alfabético dos alunos em processo de alfabetização, denominado sondagem, almejando contribuir para a discussão e o repensar das práticas de avaliação da alfabetização no Ensino Fundamental. A pesquisadora partiu do pressuposto de que, no movimento de transposição da teoria de referência à elaboração de políticas públicas, a sondagem é reconfigurada. Teve como pressuposto, também, que a avaliação pela sondagem de escrita pode determinar os demais instrumentos de avaliação implementados pela professora, além de acreditar que, a partir do momento que é institucionalizada pela SME de São Paulo como principal instrumento de avaliação, a sondagem pode interferir na prática docente.

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa de caráter etnográfico, que contou com a descrição de um conjunto de gravações em áudio de situações de avaliação a partir da interação entre professor e aluno, realizadas por uma professora em sala de aula. Além disso, utilizou-se de registros escritos em cadernos com observações sobre o comportamento, a gestualidade e outros aspectos que não foram captados pelas gravações, com o objetivo de refinar a análise dos dados coletados.

Nas considerações finais da pesquisa desenvolvida por Torini (2012), a pesquisadora chamou a atenção para os aspectos de desburocratização e de exigências por resultados a partir da realização da sondagem. Nas palavras da autora:

Para que a sondagem se constitua como um instrumento de regulação significativo para alunos e professores parece-nos indispensável que ela se dispa das amarras da burocratização e das exigências por resultados, para assumir a função de reconhecimento de percursos de aprendizagem (Torini, 2012, p. 97).

A pesquisa de Souza (2013), por sua vez, apresentou como objetivo apontar caminhos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a partir dos pressupostos defendidos por Paulo Freire, almejando a concretização de práticas para a alfabetização crítica e significativa.

A metodologia escolhida por Souza (2013) foi de abordagem qualitativa, que contou com um estudo de caso, com fundamentação teórica nos seguintes autores: Lüdke e André (2005), Bogdan e Biklen (1994), Lavill e Dione (1999), Severino (2007) e Chizzotti (2005). Para a coleta de dados, foi escolhida a observação das propostas desenvolvidas por uma professora numa classe de 3º ano de uma escola localizada no município de Embu das Artes/SP.

A pesquisadora escolheu o município de Embu das Artes por apresentar uma proposta freireana de educação, conforme evidenciado nos documentos da SME entre os anos de 2002 e 2012.

A pesquisa destacou que a prática alfabetizadora da escola selecionada se baseia na perspectiva da interdisciplinaridade, em que os interesses e as curiosidades que mobilizam as crianças são as principais alternativas de ações para a efetivação das práticas de leitura e escrita realizadas pela professora da turma, ou seja, os fundamentos da teoria crítica da alfabetização se concretizam na prática da professora em sala de aula.

Rasoppi (2014), em seu trabalho, teve como objetivo investigar como se concretizam as práticas de alfabetização crítico-libertadoras em uma escola localizada no município de Guarulhos/SP.

O referencial teórico adotado pela pesquisadora está alicerçado em conceitos e princípios freireanos. Os eixos de análise estão centrados nos conceitos de práxis, leitura de mundo, diálogo e alfabetização crítico-libertadora. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que contou com um estudo de caso. A pesquisadora realizou análise de documentos, entrevista semiestruturada, observação de práticas e registros realizados pelo educador da turma escolhida.

A análise da pesquisa permitiu concluir que os pressupostos freireanos embasam as práticas de um processo de alfabetização crítico-libertadora, por meio de relações dialógicas e do respeito aos saberes advindos das experiências dos educandos.

Outra pesquisa importante foi a de Capicotto (2017), que teve como objeto de estudo os saberes docentes colocados em prática por alfabetizadores de quatro escolas de uma mesma rede de ensino. A pesquisadora buscou identificar e compreender os fatores que concorrem para a diversidade de desempenho dos alunos no ciclo de alfabetização, relacionando-os aos saberes docentes manifestos no contexto escolar. Para a construção do referencial teórico dessa investigação, a autora contou com as contribuições de Bakhtin (2006), Klein (1986, 2004, 2012), Vygotsky (1989, 2001), Morais (2005, 2012) e Micotti (2004, 2009, 2012) em relação às concepções de linguagem escrita e ao processo de alfabetização. Para tratar da temática central da pesquisa, que se refere aos saberes docentes, utilizou o aporte teórico apresentado pela perspectiva da Sociologia das Profissões, por meio dos estudos realizados por Tardif (2002, 2013, 2014) e Gauthier (2013, 2015).

A metodologia de pesquisa adotada foi qualitativa-descritiva, contrastando o discurso e a prática das professoras e o contexto escolar. Os dados foram coletados por meio de observação das aulas e entrevistas com docentes do ciclo de alfabetização, além de entrevistas com

diretores, coordenadores pedagógicos e análise documental do projeto político-pedagógico das escolas pesquisadas.

A organização e análise dos dados se estruturaram a partir de três categorias: as práticas pedagógicas, o discurso das professoras e o contexto escolar em que o fazer docente ocorre. Os resultados indicaram diferenças entre as escolas com maior e menor desempenho na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), mesmo com realidades similares em relação às condições socioeconômicas dos alunos e ao nível de complexidade de gestão escolar. Os dados evidenciaram que os saberes docentes não ocorrem desvinculados do contexto no qual estão inseridos e que o espaço escolar interfere em sua constituição. Além disso, eles assinalaram a relevância da consciência sobre o papel do trabalho desenvolvido pelo professor e o seu comprometimento com o aprendizado de todos.

A pesquisa de Siqueira (2018), por sua vez, apresentou como objetivo o estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental. Siqueira (2018) partiu do pressuposto de que, no contexto escolar, pode haver oscilação nas propostas de ensino com diferentes implicações para o processo de aprendizagem. O foco da investigação esteve nas práticas e intervenções docentes para o ensino de Língua Portuguesa realizadas em seis turmas de alfabetização da rede estadual de São José dos Campos.

O referencial teórico utilizado teve como base as concepções dialógicas de língua (Bakhtin, 2003) e interacionista de aprendizagem (Piaget, 2010; Vygotsky, 1984), mais especificamente na alfabetização como processo constituinte da pessoa pela progressiva aproximação do aluno com as culturas do escrito em situações de reflexão e efetiva comunicação social (Geraldi, 2001; Ferreiro; Teberosky, 1999; Lerner, 2002; Weisz; Sanchez, 2002).

A pesquisa apontou que as atividades de escrita oferecidas aos estudantes são de natureza predominantemente notacional, ou seja, a escrita é tratada como técnica e não como prática comunicativa. A análise desses dados destacou a necessidade de se repensar os planos de ensino e a progressão do trabalho na escola, além de subsidiar projetos de formação docente.

As considerações finais do estudo destacaram que as práticas analisadas compreendiam a leitura não como decodificação de grafemas em fonemas, mas como um processo mais amplo, que envolve a compreensão e a produção de sentidos; os professores entendiam que só se aprende a ler lendo e que, para alunos com diferentes níveis de apropriação da leitura, era necessário realizar intervenções também diferentes. Além disso, os dados da pesquisa demonstraram que os saberes-fazeres mobilizados pelas professoras eram híbridos, sendo

construídos a partir de suas vivências em diferentes contextos, a exemplo da vida pessoal e familiar, da formação escolar anterior, da formação inicial e continuada, das trocas entre os pares, das experiências vivenciadas no cotidiano de suas salas de aula e do contexto curricular.

Destacamos que as pesquisas correlatas selecionadas tiveram como foco práticas e intervenções docentes consideradas bem-sucedidas para o processo de alfabetização de estudantes numa perspectiva crítica e significativa.

Os estudos trouxeram contribuições para a fundamentação teórica desta pesquisa que pretende compreender como os professores do ciclo de alfabetização da RME pensam acerca da alfabetização e quais as práticas de ensino utilizam para promover a alfabetização crítica e significativa das crianças. Dentre os autores referenciados nas pesquisas encontram-se: Paulo Freire (1980, 1982, 1983, 1997, 2001), Ferreiro e Teberosky (1998), Vygotsky (1989, 2001), Morais (2005, 2012), Weisz (2000), Soares (2016), Nóvoa (1997), Sacristán (2002), Tardif (2002), Leal (2005), Bakhtin (2006), Klein (1986, 2004, 2012) e Micotti (2004, 2009, 2012).

Os estudos trouxeram, ainda, contribuições para a metodologia da pesquisa e os procedimentos de produção e análise de dados. As pesquisas realizadas utilizaram a abordagem qualitativa como metodologia de pesquisa, lançando mão de entrevistas semiestruturadas, questionários e observação das práticas dos sujeitos participantes.

As pesquisas selecionadas, de modo geral, demonstram a relevância dos saberes mobilizados pelos professores, gestados em suas trajetórias pessoal, profissional, de formação inicial e/ou continuada, além das experiências advindas da sala de aula. Os pesquisadores ainda ressaltam que a alfabetização envolve a constituição de sentido, além do conhecimento sobre como os estudantes aprendem e o que sabem – saberes relacionados ao objeto de ensino e aos procedimentos metodológicos.

É possível afirmar que as pesquisas correlatas contribuíram para evidenciar a importância de prosseguir pesquisando a alfabetização e as práticas docentes, em especial, em uma perspectiva crítico-transformadora. O trabalho que aqui se apresenta tem a perspectiva de adensar a possibilidade de que as políticas públicas destaquem, nas práticas de formação, uma perspectiva crítica para a alfabetização das crianças.

## **1.2 Percurso de elaboração do documento e a compreensão de alfabetização vigente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo expressa no Currículo da Cidade**

No ano de 2018, a SME deu início ao processo de implementação, na RME, do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental. Essa proposta busca o alinhamento das orientações curriculares do município à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definindo as aprendizagens essenciais a todos os estudantes matriculados na Educação Básica.

O texto de apresentação contido no Currículo da Cidade revela que a elaboração por área do conhecimento contou com a participação dos diferentes atores atuantes nas escolas da rede de ensino – estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, além de gestores e técnicos das DRE –, de modo a respeitar a identidade e valorizar o percurso e as experiências da rede.

O documento expõe:

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SME) deu início ao processo de implementação - na Rede Municipal de Ensino de São Paulo - do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, que foi elaborado a muitas mãos pelos profissionais da nossa Rede, ao longo do ano de 2017. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, o Currículo teve a participação dos nossos estudantes por meio de um amplo processo de escuta, que mapeou anseios e recomendações sobre o que e como eles querem aprender (São Paulo, 2019a, p. 5).

Adiante nesse documento, encontra-se a seguinte descrição:

[...] De abril a junho, professores e estudantes da Rede foram consultados por meio de amplo processo de escuta, que mapeou suas percepções e recomendações sobre o que e como aprender. Enquanto 43.655 estudantes enviaram suas percepções por meio de um questionário individual disponibilizado via aplicativo, 16.030 educadores deram indícios de como organizam suas práticas curriculares, compartilhadas por meio do site da SME (São Paulo, 2019a, p. 12).

O Currículo da Cidade foi construído a partir de diferentes compreensões acerca do currículo. A primeira se refere à compreensão de que currículos são plurais, pois envolvem diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações existentes numa rede educacional. A segunda indica que currículos são orientadores, porque trazem discussões temáticas, conceituais, procedimentais e valorativas para o ambiente da escola, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens. O entendimento seguinte versa que currículos não são lineares, pois as aprendizagens são concomitantes e interconectadas. O documento ainda concebe currículos não um produto acabado, mas como um processo permanente que deve ser sempre

revisitado e atualizado. A próxima concepção remete ao protagonismo docente e compreende como essencial o fazer do professor para elaboração e implementação do currículo, pois tem a função de contextualizar e dar significado às aprendizagens. Por fim, a última concepção propõe que currículos devem ser centrados nos estudantes, ou seja, precisam dialogar com as realidades dos sujeitos, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas (São Paulo, 2019a).

Baseado em diferentes compreensões acerca de currículo, o documento se estrutura a partir de três conceitos orientadores fundamentais que perpassam todas as áreas de conhecimento: educação integral, equidade e educação inclusiva.

A educação integral compreende aquela que promove o desenvolvimento dos educandos nas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural e a sua formação como sujeito de direito e deveres. Esse conceito, voltado para o desenvolvimento integral, busca estimular todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos. Esse princípio norteador do currículo busca superar a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos, visando a articulação dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que preparem os indivíduos para a realização do projeto de vida. O conhecimento, nessa perspectiva, é compreendido como elemento propulsor para o desenvolvimento humano (São Paulo, 2019a).

O conceito de equidade pressupõe que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, desse modo, capazes de aprender e desenvolver-se, desde que os processos educativos considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas (São Paulo, 2019a). O documento explicita: “o conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade” (São Paulo, 2019a, p. 24). Esse conceito reconhece as diferenças e entende que o sistema educacional não pode ser alheio a elas; pelo contrário, sugere combater a perpetuação das desigualdades existentes.

O conceito de educação inclusiva, por sua vez, respeita e valoriza a diversidade, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante. Propõe a adequação dos desafios às características dos sujeitos, a fim de garantir “uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência e a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos” (São Paulo, 2019a, p. 27).

Tendo em vista os conceitos orientadores, o Currículo de Língua Portuguesa destaca que a aprendizagem da língua acontece por meio de quatro atividades fundamentais: falar, ouvir, ler e escrever, as quais se realizam em práticas sociais diversas (São Paulo, 2019a).

Propõe o ensino da linguagem de forma contextualizada, a partir das práticas de que o indivíduo participa socialmente.

Para tanto, o texto é a unidade linguística de ensino, pois é nele que a língua, por se encontrar em uso, torna-se linguagem. O texto como objeto de ensino permite a análise, a reflexão sobre a língua e a linguagem e a interação entre os sujeitos, considerando os estudantes como participantes ativos no processo de produção textual. Assim, o texto é a unidade de análise, o ponto de partida e de chegada da aprendizagem.

Dessa forma, o currículo de Língua Portuguesa compreende a linguagem como atividade de produção de sentidos entre o mundo e pessoas. O documento considera: “[...] a linguagem como atividade, como forma de ação, como relação interpessoal, por meio da qual sentidos são produzidos sobre o mundo e pessoas, assim como são criados vínculos e compromissos anteriormente inexistentes entre elas” (São Paulo, 2019a, p. 66).

Além disso, a linguagem é entendida como modo de compreensão de significados, tendo em vista o contexto, o grupo social e a cultura dos sujeitos imbricados nas práticas comunicativas. A linguagem, ao mesmo tempo que é constituída pelo indivíduo, também o constitui e atribui significado à comunicação a partir da relação estabelecida entre os interlocutores.

Portanto, o documento concebe a linguagem como histórica e social, porque é constituída no uso, num processo contínuo de interlocução entre os sujeitos que a produzem; como ideológica, porque veicula valores que regulam as relações sociais; como plurivalente, porque revela diferentes formas de significação pelos sujeitos; e como dialógica, porque o enunciado produzido se relaciona com outros produzidos anteriormente e orientam os outros que serão formulados (São Paulo, 2019a).

Dessa maneira, compreender a linguagem como interação entre os sujeitos têm implicações diretas na maneira de organizar o processo de aprendizagem. Nesse contexto, a alfabetização precisa acontecer num espaço que valorize a interlocução entre os sujeitos por meio de práticas sociais similares às que acontecem fora do contexto escolar. O documento esclarece:

[...] alfabetizar também precisa acontecer num espaço discursivo, ou seja, em um processo no qual se produza linguagem, interaja-se e comunique-se por meio das práticas sociais similares àquelas que se realizam nos contextos públicos, expandindo-se o espaço comunicativo para além do escolar (São Paulo, 2019a, p. 67).

A alfabetização é compreendida, dessa forma, como um processo discursivo que tem foco no texto como unidade linguística. O texto, nessa concepção, é utilizado em práticas sociais reais, em contextos significativos do uso da leitura e escrita. Os estudantes se apropriam de saberes sobre conhecimentos com os quais operam nas práticas de linguagem (São Paulo, 2019a), ou seja, no uso que fazem socialmente da leitura e da escrita. Apropriam-se, também, das características das situações comunicativas de que participam e compreendem as características gerais dos gêneros produzidos nas situações de interlocução. Isto significa que, para os estudantes aprenderem a ler e a escrever, eles precisam se envolver em atividades de letramento, assim dizendo, com atividades relacionadas a leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2020) conceitua letramento como capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita e destaca sua relevância para o desenvolvimento de habilidades variadas em leitura e escrita para atingir diferentes objetivos.

Nessa perspectiva, a alfabetização como processo discursivo pressupõe que os estudantes são capazes de aprender sobre a linguagem escrita antes mesmo de terem compreendido a escrita da linguagem (São Paulo, 2019a), de modo que não é pré-requisito o sujeito dominar o sistema de escrita para depois compreender a função social que apresenta. Pelo contrário, é participando de atos de leitura e de escrita em sala de aula que os sujeitos aprendem sobre a linguagem e seu funcionamento.

O Currículo da Cidade aborda a urgência de desenvolver nos estudantes uma postura contemporânea nos modos de ler e escrever, já que os textos são constituídos por diferentes linguagens, ou seja, não se apresentam apenas na forma impressa. O documento trata sobre multiletramentos para abarcar a diversidade das práticas sociais existentes em leitura e escrita, além da multimodalidade textual, ao tratar dos diferentes tipos e modos de uso da linguagem em situações escritas. Para a construção de sentidos, há que se articular as diversas linguagens para compreensão.

O currículo de língua portuguesa propõe:

[...] temos que admitir que o letramento necessário, hoje, para um leitor proficiente, é mais complexo por ser múltiplo, ou seja, para ler um único texto, pode ser necessário utilizar, de modo articulado, capacidades e procedimentos relativos a distintas práticas sociais, gêneros ou portadores. Dito de outro modo, poderíamos dizer que vários letramentos são articulados para a constituição de sentidos de um único produto cultural (São Paulo, 2019a, p. 76).

A esse respeito, Soares (2020, p. 32) assim se manifesta: “Letramento é um conceito complexo e diversificado. Em primeiro lugar, porque são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos”. É necessário, portanto, que o estudante interaja com diferentes portadores de leitura e escrita para que compreenda as diversas funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida.

O Currículo da Cidade faz distinção entre linguagem escrita e escrita da linguagem. A primeira se refere à forma de organizar um discurso, considerando a situação comunicativa, o interlocutor e contexto de produção do discurso. A segunda, por sua vez, é considerada uma ferramenta tecnológica que permite registrar, por meio de um sistema de representação, a palavra e o texto produzido.

Nesse sentido, não é condição o domínio do sistema de escrita pelo estudante para posteriormente fazer uso da linguagem escrita em diferentes contextos. O documento expressa:

Saber disso é fundamental para a prática de alfabetização, pois oferece ao professor a possibilidade de trabalhar a linguagem escrita junto a seus estudantes, ainda que veiculada oralmente, não sendo necessário esperar que eles aprendam a escrever para passarem a produzir textos em linguagem escrita (São Paulo, 2019a, p. 68).

A proposta de alfabetização adotada pela RME está pautada na psicogênese da língua escrita e considera que as crianças são capazes de aprender sobre o sistema de escrita a partir do uso da linguagem escrita.

As descobertas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) em “A Psicogênese da Língua Escrita” demonstram como ocorre o processo de aprendizagem da escrita pelas crianças. Segundo as autoras, o processo de construção da escrita passa por diferentes etapas, denominadas hipóteses de escrita. Cada hipótese, com suas particularidades, corresponde a uma fase do processo que a criança percorre ao construir seu conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética. Essas etapas apresentam ligação com o conhecimento de mundo e as vivências dos estudantes com o objeto social da escrita.

Antes das pesquisas realizadas pelas referidas autoras sobre como as crianças aprendem a ler e escrever, o foco estava na forma de ensinar. A esse respeito, assim se manifestam: “tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 21); ou seja, havia excessiva preocupação dos educadores quanto ao método mais adequado ao ensino da leitura e da escrita.

Ao deslocarem o foco para como as crianças aprendem a ler e a escrever, o sujeito tornou-se o centro da aprendizagem, considerado como aquele que pensa, elabora hipóteses sobre a escrita – porque ela está presente no mundo onde vive –, que se esforça para compreender para que serve e como se constitui esse objeto, além de aprender os usos e formas da linguagem que se usa para escrever, ao mesmo tempo que compreende o funcionamento do sistema de escrita.

Vale destacar que os métodos tradicionais para alfabetização – métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra; e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores –, por sua vez, pressupõem a aprendizagem da leitura e da escrita como ato mecânico, que requer uma técnica para decifrar o escrito.

O método sintético pressupõe que a transcrição gráfica é compreendida como uma imagem da linguagem oral, de modo que ler equivale a decodificar o escrito em som. Desse modo, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é visto simplesmente como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos (Ferreiro; Teberosky, 1999).

As autoras chamam atenção, nessa concepção de aprendizagem, para a diferenciação entre método e processo de aprendizagem, ao apontarem que “a assimilação entre a concepção sobre a natureza do objeto a adquirir – o código alfabético – e as hipóteses acerca do processo têm levado a confundir métodos de ensino com processos de aprendizagem” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 22). O método, nessa perspectiva, é o responsável pelo fracasso ou pela não aprendizagem da leitura e da escrita pelos estudantes.

Já o método analítico considera a leitura como um ato global e ideovisual (Ferreiro; Teberosky, 1999). A princípio não se importa com a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, mas considera ser necessário começar pelo que é significativo para as crianças, ou seja, o reconhecimento da palavra, para posterior análise das partes e sons (letras/fonemas) que a compõem.

Os métodos tradicionais para a alfabetização tratados pelas autoras evidenciam a preocupação com a estratégia perceptiva posta em jogo para aprender a ler e a escrever. O primeiro, preocupa-se em desenvolver a percepção auditiva do sujeito, pois é necessário conhecer os sons das letras; o segundo, dá ênfase ao aspecto visual para posterior fragmentação da palavra para pensar sobre os fonemas que a compõem.

As pesquisas realizadas por Teberosky e Ferreiro demonstraram que a questão crucial para a alfabetização é de natureza conceitual:

à mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler e escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita (Weisz, 1999 p. viii).

Para que o professor possa contribuir com a aprendizagem da escrita pela criança, é fundamental que conheça as hipóteses que ela apresenta para criar espaços de reflexão sobre a leitura e a escrita.

A RME dispõe do Documento Orientador para a sondagem de Língua Portuguesa (São Paulo, 2019c), que propõe e orienta a realização da sondagem de escrita nas turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano). Esse documento preconiza a importância de o professor compreender o que pensam os estudantes sobre o sistema de escrita alfabética para a tomada de decisões a respeito das práticas de ensino que serão desenvolvidas a partir da concepção adotada pela rede.

A prática de sondagem como avaliação inicial dos conhecimentos sobre a escrita apresentados pelas crianças no período de alfabetização é bastante difundida e utilizada pelos professores alfabetizadores da RME. O documento orienta a aplicação de ditado, realizado individualmente pelo professor, de uma lista de palavras escolhidas a partir do mesmo campo semântico e com diferentes tamanhos (sendo uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, ditadas nessa ordem) aos estudantes do 1º e 2º ano das classes de alfabetização. Além do ditado da lista de palavras, propõe-se o ditado de uma frase com uma das palavras da lista escolhida. O texto ainda reforça a necessidade de solicitar a leitura pela criança de cada palavra escrita imediatamente após escrevê-la, para diagnosticar a hipótese de escrita em que o estudante se encontra, e destaca aspectos importantes a se considerar na realização dessa atividade pelo professor: sugere lista de palavras a ditar, a necessidade de contextualizar a proposta e como ditar as palavras para não induzir ou interferir na escrita apresentada pela criança.

A BNCC destaca que é nos anos iniciais (1º e 2º anos) que se espera que as crianças se alfabetizem, logo, a alfabetização deve ser o foco do trabalho pedagógico. O Currículo da Cidade para o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) da RME também propõe que os estudantes estejam alfabetizados ao final do 2º ano, antes de concluírem o ciclo, alinhando-se à Base.

No entanto, de acordo com a BNCC, alfabetizar é trabalhar com a apropriação, pelo aluno, da ortografia do Português do Brasil escrito, e que, portanto, estar alfabetizado é ser capaz de codificar e decodificar os sons da língua em material gráfico (Brasil, 2018). Dessa

forma, desconsidera as práticas sociais do uso da leitura e da escrita para a apropriação da linguagem escrita.

A BNCC considera que as crianças estão cercadas e participam das diferentes práticas letradas desde que nascem, por isso justifica que é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que elas devem construir habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística (Brasil, 2018), ou seja, precisam conhecer o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, assumindo o descompromisso com a aprendizagem da leitura e da escrita em seus usos sociais críticos.

O Currículo da Cidade (São Paulo, 2019a), por sua vez, diverge da BNCC ao destacar, numa perspectiva humana e cidadã, que a alfabetização, como um dos direitos de aprendizagem propõe, além do domínio do sistema de escrita alfabético, também a compreensão do uso social da linguagem escrita em diferentes contextos na ótica do letramento.

Nesse sentido, o Currículo da Cidade sinaliza:

Se a perspectiva de formação colocada para o estudante é a cidadã, aquela que pretende que ele seja capaz de agir nas diferentes situações comunicativas, compreendendo as realidades sociais e analisando-as com criticidade, então podemos dizer que as práticas sociais, que se realizam dentro e fora da escola – considerando as suas especificidades – precisam ser objeto de estudo na escola (São Paulo, 2019a, p. 70).

Assim, a alfabetização, compreendida como processo discursivo, implica acontecer em um processo no qual se produza linguagem e pelo qual se interaja e comunique por meio de práticas sociais similares às realizadas em contexto público (São Paulo, 2019a). A presença de textos com função social real na sala de aula amplia as possibilidades de reflexão sobre a língua escrita. Nas palavras de Emília Ferreiro (2001, p. 11): “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário”.

Acreditamos ter explicitado o caminho da elaboração do Currículo da Cidade e a compreensão da alfabetização vigente na RME, por ser questão central desta pesquisa.

### **1.3 Aspectos contrastantes entre os conceitos que embasam o Currículo da Cidade e o Currículo em Ação da rede municipal de São Paulo**

Apesar de o Currículo da Cidade estar alicerçado em três conceitos orientadores fundamentais – educação integral, equidade e educação inclusiva –, a concepção de como os educandos adquirem conhecimento toma outro rumo, uma vez que o documento passa a propor uma organização por áreas de conhecimento e componentes curriculares.

O currículo indica o alinhamento à BNCC proposta pelo MEC, conforme o próprio documento expressa:

O currículo da cidade busca alinhar as orientações curriculares do município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica (São Paulo, 2019a, p. 12).

Diante disso, o Currículo da Cidade estabelece objetivos e conteúdos de aprendizagem para designar o conjunto de saberes que os estudantes da RME devem aprender em cada área do conhecimento por ano de ensino, tendo por finalidade direcionar o trabalho docente. O documento sugere, dessa forma, a padronização dos conhecimentos e das práticas de ensino.

Giovedi e Silva (2021, p. 295), embasados em Freire, sinalizam os malefícios e as contradições dos processos de padronização curricular:

[...] alienação do trabalho pedagógico, impossibilidade em si de controlar o cotidiano da escola, expropriação do caráter intelectual da profissão de professor/a, indução de programas e de situações de aprendizagens artificiais e descontextualizadas, apatia dos/as estudantes etc. são algumas das consequências invariavelmente constatadas nos contextos em que a velha fórmula da padronização é implantada.

Além das questões apresentadas pelos autores, Pacheco (2022) ainda alerta para a necessidade de superar a crença de que a definição de conteúdos e objetivos obrigatórios no currículo seja a forma de garantir as aprendizagens de todos os estudantes. O autor assim escreve: “currículo é muito mais do que impor a abordagem de um determinado repertório de conteúdos” (Pacheco, 2022, p. 12). Logo, ele precisa ser adequado às características e às necessidades de cada grupo de indivíduos localizados nos diferentes territórios. Currículo “é também o conjunto de experiências, vivências, procedimentos, opções metodológicas, modo de avaliação” (Pacheco, 2022, p. 16).

A padronização do Currículo da Cidade contrasta, dessa forma, com os conceitos orientadores e as compreensões de currículo expressas no próprio documento. Conforme já explicitado, ele está embasado nas seguintes compreensões: currículos são plurais; são orientadores, não são lineares; são processos permanentes e não um produto acabado; os professores são protagonistas do currículo; e suas práticas devem ser centradas nos estudantes.

A compreensão de currículo centrada nos estudantes propõe o diálogo com a realidade das crianças e dos adolescentes, de forma a se conectar com seus interesses, necessidades e expectativas (São Paulo, 2019a). Nesse sentido, um currículo prescritivo não contempla o

princípio da centralidade no estudante e não tem como propósito o seu desenvolvimento integral, já que indica verticalmente quais objetos de conhecimento devem ser ensinados em cada ano de escolaridade, sem o diálogo e a escuta atenta das reais expectativas e dos interesses dos sujeitos distribuídos nos diferentes territórios da cidade de São Paulo.

O entendimento de currículo como processo e não produto acabado, nessa configuração curricular prescritiva, também não dialoga com os conceitos orientadores propostos no documento. No formato disposto, também a compreensão do professor como protagonista no processo de ensino adotada pelo currículo – apesar de reforçar a importância de o docente se reconhecer como tal, sendo o principal sujeito na elaboração e implementação do currículo – tampouco incentiva a autonomia docente.

Giovedi e Silva mencionam que aprender e ensinar são processos coletivos, ratificando essa ideia em Freire (2000, p. 49 *apud* Giovedi; Silva, 2021, p. 301): “[...] foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriam que era possível ensinar”.

Adiante, os autores destacam o papel assumido pelo sujeito no processo de aprendizagem: “o humano se caracteriza como ser de práxis. Aquele que agindo sobre o mundo reflete sobre seu agir e desta reflexão cria possibilidades de mudar o mundo e de constituir a si próprio como sujeito desse processo, enfim, histórico” (Giovedi; Silva, 2021, p. 301).

Desse modo, o objeto de conhecimento (conteúdo) deve ser compreendido como meio para o desenvolvimento da criticidade e da consciência das causas das situações significativas de desumanização, tendo como função social, a partir do movimento dialético da ação-reflexão-ação, subsidiar os sujeitos para a construção de propostas de transformação da realidade (Giovedi; Silva, 2021).

Nessa perspectiva, a alfabetização se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação entre a linguagem e a palavra (Freire, 2002).

Freire e Macedo (2021, p. 14-15) expressam desse modo: “o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra”. Freire (2021b, p. 83) esclarece, ainda: “Ler a palavra aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”.

Freire (2021b) destaca que a alfabetização crítica propõe, por meio de um conjunto de práticas, ativar a potencialidade criativa das pessoas para a transformação da realidade. O autor

pressupõe o alfabetizando como central no processo de aprendizagem: seus saberes são reconhecidos e as práticas educativas primam por considerar e integrar o conhecimento de mundo dos educandos ao processo de ensino-aprendizagem. O estudante é desafiado a criar, a inovar, a dizer sua palavra.

Freire (2021a) evidencia o poder gerador da linguagem na compreensão do mundo ao lembrar que a linguagem é o meio de construção de significados que comunicamos, isto é, a elocução e o significado são simultâneos. A linguagem é ação transformadora da realidade social, portanto, os estudantes precisam aprender a ler e a escrever para compreender o mundo e transformá-lo.

Apesar de ressaltar que a linguagem constitui as pessoas, dá significado às relações, veicula valores que são internalizados pelos sujeitos a partir das interações – ou seja, ressignifica a maneira como se diz a palavra e se expressa, tendo em vista saberes, ideias e visão de mundo de cada grupo social, pois a linguagem é histórica, social, ideológica, plurivalente e dialógica –, a organização dos conteúdos curriculares para a alfabetização propostos no Currículo da Cidade, no componente Língua Portuguesa, não contempla tal compreensão.

Além disso, o currículo propõe o texto como unidade básica de ensino, pois é nele, materialidade do discurso, que a língua se torna linguagem (São Paulo, 2019a); no entanto, o documento não aborda a relação entre texto e contexto ou sugere a leitura da realidade para a compreensão do material escrito.

Freire (2021a, p. 36) salienta que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. Em suas palavras: “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Tomar o texto como unidade linguística e tratá-lo em seu contexto permite, portanto, a compreensão da realidade.

O saber de mundo, produzido nas práticas cotidianas dos sujeitos a partir da experiência imediata com os outros, contribui para a construção do sentido da aprendizagem escolar. Ensinar não é transferir conhecimento (Freire, 2004), mas propiciar possibilidades para a sua construção.

O Currículo da Cidade desconsidera os interesses e os saberes dos estudantes distribuídos pelos diferentes territórios da cidade de São Paulo, determinando o que deve ser ensinado pelos professores e, conseqüentemente, aprendido por todos os educandos em todas as escolas da rede, negando o direito de a comunidade escolar discutir e elaborar sua proposta pedagógica para a alfabetização de seu território.

A padronização curricular interfere na autonomia das escolas, no protagonismo dos professores e na promoção de uma formação integral que desenvolva o estudante em todas as suas potencialidades, pois pouco favorece a ação-reflexão-ação dos sujeitos sobre o mundo e com o mundo. A proposta de alfabetização deve contribuir para conscientização dos educandos e torná-los sujeitos de sua própria história.

Vale ressaltar que a intenção declarada no Currículo da Cidade (São Paulo, 2019a) de alinhar as orientações curriculares do município de São Paulo com a BNCC, mediante um processo de construção com a participação dos profissionais da educação, é reconhecida por Pacheco (2022, p. 14) com o seguinte alerta:

À partida, a consulta pública sobre a BNCC está viciada. Presumo que os autores da proposta de BNCC também tenham sido vítimas da escola do Professor Vasconcelos. Talvez ignorem que, nesse modelo de escola, por maior mérito que tenha a proposta, a maioria dos conteúdos nela considerados não será aprendida. E que o laboratório afã de a conceber terá sido tarefa vã.

Por fim, o autor, ao analisar sobre as indicações de materiais institucionais, tecnologias e sistemas interativos, contando com a possibilidade de aprovação da BNCC, traz a seguinte reflexão:

Validando a profecia de Orwell, os donos de tais “sistemas” poderão transformar as escolas públicas em “vendas de mercadoria”, através de “franquias”, como quaisquer Mc Donald’s da instrução, terceirizando a gestão, [...] considerando a educação, não como direito, mas como mercadoria (Pacheco, 2022, p. 13).

Dessa forma, compreendendo a educação como decisão, de responsabilidade política e social, que busca o desenvolvimento integral dos sujeitos, por meio da valorização da cultura, dos saberes adquiridos nas experiências do dia a dia, e o respeito à forma de cada um apreender e compreender o mundo, esta pesquisa visa discutir, na formação continuada dos professores alfabetizadores, possíveis caminhos para alfabetização crítica dos estudantes à luz dos pressupostos freireanos, a fim de superar a lógica curricular vigente e contribuir com as aprendizagens de todos os sujeitos residentes em diversas regiões da cidade envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Estamos em um momento preocupante e que exige muita ousadia por parte daqueles que lutam e acreditam no poder de uma educação que tenha, no seu horizonte formativo, a transformação e a justiça social.

Na sequência, trataremos do percurso metodológico percorrido por esta pesquisa.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

*A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem.*

(CHIZZOTTI, 2000, p. 11)

Este capítulo apresenta a opção metodológica utilizada nesta pesquisa, o contexto em que se realizou a investigação e os procedimentos adotados para produção e análise dos dados.

As pesquisas correlatas selecionadas e apresentadas no início deste trabalho, que tiveram como foco práticas e intervenções docentes consideradas bem-sucedidas para o processo de alfabetização de estudantes numa perspectiva crítica, trouxeram contribuições relevantes para as decisões sobre a metodologia deste estudo.

Optamos pela abordagem qualitativa, cuja fundamentação teórica se apoia em: Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Chizzotti (2000), lançando mão dos seguintes procedimentos metodológicos para a coleta de evidências: entrevista semiestruturada e análise dos documentos institucionais e da unidade escolar: Currículo da Cidade de Língua Portuguesa e Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada.

### 2.1 Opção metodológica

Bogdan e Biklen (1994) destacam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada e enfatiza mais o processo, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes.

Os autores apresentam cinco características essenciais para esse tipo de pesquisa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, ou seja, supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, entrevistas, depoimentos, fotografias e extratos de vários tipos de documentos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o foco é a perspectiva dos participantes.

4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. O pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem as hipóteses definidas antes do estudo, e as abstrações se formam ou consolidam a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Tendo em vista o objetivo geral proposto para esta pesquisa, que consiste em compreender como professores do ciclo de alfabetização da RME pensam e trabalham no processo de alfabetização, optou-se pela abordagem qualitativa por considerá-la adequada para responder aos questionamentos propostos.

Nessa direção, também optamos por essa abordagem por permitir a aproximação entre o pesquisador e os professores atuantes nas classes de alfabetização de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) de São Paulo, para analisar, por meio do diálogo estabelecido com esses profissionais, o que pensam sobre alfabetização e de quais práticas de ensino lançam mão para a alfabetização dos estudantes.

## **2.2 Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma Emef localizada no distrito de Capão Redondo, zona sul da cidade de São Paulo. Os critérios para a escolha dessa unidade escolar deram-se em razão de todos os professores atuantes no ciclo de alfabetização serem efetivos no cargo e pelo fato de a escola apresentar bons resultados na alfabetização dos estudantes de 1º a 3º ano, comprovados por meio dos dados de sondagens em Língua Portuguesa lançados no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP).

Pretendeu-se selecionar uma escola que pudesse ser um “caso ilustrativo” para investigar o pensamento e as práticas dos professores alfabetizadores, na vigência do Currículo da Cidade, sem que com isso pretendesse considerar a unidade escolar como uma amostra representativa da RME.

A unidade escolar atende em média cerca de 923 alunos do 1º ao 9º ano. No período da manhã, recebe os estudantes das turmas de 1º a 4º ano; à tarde, recebe os estudantes de 5º a 9º

ano. No período noturno, atende cinco turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas etapas inicial (alfabetização) e final.

A instituição dispõe de diversos espaços, tais como salas ambientes, sala de estudo, laboratório de informática educativa, sala de leitura, brinquedoteca, jardim e horta e parque.

No contraturno das aulas regulares, desenvolve projetos com os estudantes, como horta, artesanato, jogos matemáticos, clube de leitura, educação musical.

Constam no PPP da unidade procedimentos e instrumentos empregados pelo ciclo de alfabetização para avaliação das aprendizagens: sondagens do sistema alfabético e numérico realizadas bimestralmente; construção de portfólio com atividades, principalmente dos alunos com deficiência; participação, comprometimento, interesse e organização dos estudantes; e relatório anual preparado ao final do ano com informações sobre o grupo ao próximo professor(a) a assumir a classe.

Os professores alfabetizadores realizam bimestralmente as sondagens em leitura e escrita para acompanhar as aprendizagens conquistadas pelos estudantes, conforme indica o Documento orientador de sondagens no ciclo de alfabetização (São Paulo, 2019c) organizado pela SME.

A atividade proposta para a avaliação dos conhecimentos de leitura dos estudantes do 1º e 2º ano consiste numa lista de palavras do mesmo campo semântico ou títulos de histórias que devem se ligados à imagem correspondente, conforme indica o Documento orientador de sondagem (São Paulo, 2019c) elaborado pela SME. O quadro abaixo apresenta a descrição dos níveis em que os estudantes são avaliados.

**QUADRO 2 – Leitura de palavras do mesmo campo semântico (animais, brincadeiras, frutas) ou de títulos (históricas, cantigas)**

<b>NÍVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
1	Não realizou a leitura (ausência do estudante no período da sondagem; não participou das aulas presenciais; recusou-se a ler o texto).
2	Não associou nenhum(a) dos(as) palavras ou títulos às imagens correspondentes.
3	Associou 1 ou 2 palavras ou títulos às imagens correspondentes.
4	Associou 3 ou mais palavras ou títulos às imagens correspondentes.

Fonte: Documento orientador de Sondagens no Ciclo de Alfabetização (São Paulo, 2019c).

A atividade proposta para a avaliação dos conhecimentos de leitura dos estudantes do 3º ano consiste na apresentação de trechos curtos de histórias, que devem ligar ao título correspondente. No quadro a seguir, encontra-se a descrição dos níveis observados nesta atividade avaliativa.

**QUADRO 3 – Leitura de textos curtos ou trechos de histórias conhecidas**

<b>NÍVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
1	Não realizou a leitura (ausência do estudante no período da sondagem; não participou das aulas presenciais; recusou-se a ler o texto).
2	Não associou nenhum dos títulos aos trechos dos textos correspondentes.
3	Associou 1 ou 2 títulos aos trechos dos textos correspondentes.
4	Associou 3 ou mais títulos aos trechos dos textos correspondentes; utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir ou validar o que está escrito; além de fazer antecipações a respeito do conteúdo do texto.

Fonte: Documento orientador de Sondagens no Ciclo de Alfabetização (São Paulo, 2019c).

Os dados obtidos pelas sondagens são analisados e registrados pelos docentes no SGP.

As tabelas a seguir revelam os resultados apresentados pelos estudantes da Emef onde foi realizada a pesquisa por ano de ensino, a partir da sondagens realizadas acerca do sistema de escrita e da leitura no decorrer do 2º bimestre de 2023:

**TABELA 1 – Língua Portuguesa: sondagem do sistema de escrita**

	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
Total de turmas	3	3	3
Total de alunos	90	89	95
Pré-silábico (PS)	26	1	0
Silábico sem Valor sonoro (SSV)	20	7	0
Silábico com valor sonoro (SCV)	26	23	7
Silábico-alfabético (SA)	5	25	14
Alfabético (A)	8	32	42
Alunos sem preenchimento dos dados	5	1	32

Fonte: Sistema de Gestão Pedagógica da unidade escolar

**TABELA 2 – Língua Portuguesa: sondagem de leitura**

	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
Total de turmas	3	3	3
Total de alunos	90	89	95
Nível 1	8	1	1
Nível 2	37	8	4
Nível 3	20	17	15
Nível 4	23	62	75
Alunos sem preenchimento dos dados	2	1	0

Fonte: Sistema de Gestão Pedagógica da unidade escolar

A Tabela 1, que se refere ao sistema de escrita, apresenta a quantidade de estudantes por hipótese de escrita em cada ano de ensino do ciclo de alfabetização. A Tabela 2, que diz respeito ao desempenho das crianças em leitura, apresenta a quantidade de alunos em cada nível, de acordo com o número de acertos, também por ano de ensino.

Embora a unidade escolar tenha sido indicada para a realização desta pesquisa por apresentar bons resultados nos índices de alfabetização, ao observar os dados das sondagens de escrita, nota-se que um terço dos estudantes no 1º ano ainda não compreendem o que a escrita representa e um pouco mais de um terço das crianças no 2º ano já se apropriaram do sistema de escrita alfabética. Em razão da ausência do preenchimento dos dados no sistema de sondagem de 32 estudantes do 3º ano, não é possível realizar análise adequada das informações apresentadas no tocante à compreensão do sistema de escrita.

O PPP da unidade escolar, além de prever ações para a avaliação das aprendizagens, demonstra a preocupação da instituição em garantir a alfabetização dos estudantes até o final do 2º ano. Para isso, a equipe escolar tem focado em estratégias que contribuem para a alfabetização, promovendo orientações aos professores e propondo formações nos horários coletivos, acompanhamento dos alunos em sala de aula e análise das sondagens em Língua Portuguesa para cumprir as orientações da BNCC.

Aos estudantes dos 2º e 3º anos que apresentam dificuldades de aprendizagem, é oferecido, no contraturno das aulas, o Projeto de Fortalecimento das Aprendizagens, a fim de contribuir para a alfabetização desses estudantes.

### **2.3 Procedimento de coleta de dados: entrevista semiestruturada**

Objetivando identificar como os professores atuantes nas classes de alfabetização compreendem a concepção de alfabetização adotada pela RME, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove professores do ciclo de alfabetização de uma Emef localizada na cidade de São Paulo.

Lüdke e André (1986) destacam que a entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada. A entrevista semiestruturada, por ser mais flexível, permite o redirecionamento das questões no momento da entrevista de acordo com as nuances de voz dos sujeitos, reações, emoções, crenças e experiências.

Chizzotti (2000, p. 93) expõe: “o entrevistador deve permanecer atento às comunicações verbais e atitudinais (gestos, olhar etc.) sem qualificar os atos do informante, exortá-lo, aconselhá-lo ou discordar das suas interpretações, nem ferir questões íntimas, sem um preparo prévio”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 134), por sua vez, explicitam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivo na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Nessa direção, para a entrevista com os professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), foi organizado um roteiro (APÊNDICE A), visando identificar:

- a) O perfil profissional do professor: formação inicial, tempo no magistério e experiência em classes de alfabetização na RME.
- b) A percepção desses professores a respeito do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa.
- c) As escolhas didáticas utilizadas por eles para a alfabetização dos estudantes do 1º ao 3º ano.
- d) Os desafios enfrentados pelos docentes nas classes de alfabetização para promover as aprendizagens em leitura e escrita.

## **2.4 Aproximação ao campo de estudo**

Para iniciar a conversa com os professores alfabetizadores, o pesquisador procurou a direção da unidade escolar para explicar os objetivos do estudo e solicitar a autorização para dar início às entrevistas com os professores do ciclo de alfabetização<sup>1</sup>.

A diretora prontamente o recebeu, ouviu os objetivos e intuídos da pesquisa e autorizou a sua realização com os professores da escola. No entanto, solicitou que comparecesse em uma reunião pedagógica para apresentar a pesquisa ao grupo docente e convencê-los a participar. Além disso, orientou-o a solicitar autorização da dirigente regional de educação para realização da pesquisa na escola.

Dessa forma, em meados de abril de 2023, o pesquisador compareceu à unidade para o diálogo com os professores. Os docentes foram receptivos, ouviram com atenção a temática da pesquisa aqui apresentada, bem como os objetivos geral e específicos.

Em seguida, fizeram questionamentos sobre como se daria a coleta de dados e se o pesquisador voltaria para compartilhar os dados analisados com o grupo. Assim, foi explicitado que a coleta das informações aconteceria por meio de entrevistas com os professores

---

<sup>1</sup> Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP e registrado na Plataforma Brasil sob Parecer n.º 6.216.204.

alfabetizadores e que, ao concluir a análise dos dados coletados, haveria um momento para o compartilhamento das informações com os participantes.

Desse modo, os professores se dispuseram a contribuir. Após a autorização para a realização da pesquisa pela DRE, as entrevistas com os professores foram iniciadas. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

## **2.5 Procedimentos de produção e organização dos dados**

As respostas dos professores alfabetizadores permitiram apreender a concepção de alfabetização que embasa o trabalho em sala de aula a partir do que pensam sobre o Currículo da Cidade e do relato de prática a partir das situações didáticas propostas aos estudantes em classes de alfabetização.

Embora nove professores do ciclo de alfabetização tenham se disponibilizado a participar da pesquisa na referida unidade escolar, apenas oito foram entrevistados. No período das entrevistas, que ocorreu entre meados de maio e junho de 2023, uma das professoras esteve afastada de suas atividades por solicitação médica, por isso, não foi possível dialogar com a profissional.

Os conteúdos apresentados no Currículo da Cidade e no PPP da unidade também foram analisados e mostraram-se muito valiosos e significativos para o contexto estudado.

Os dados foram examinados com o intuito de se obter um sentido geral para as informações e propiciar a reflexão sobre o seu conteúdo a fim de compreender como os professores do ciclo de alfabetização da RME pensam acerca da alfabetização e de quais práticas lançam mão para a alfabetização dos estudantes.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Neste capítulo, será apresentado o material de campo colhido em uma Emef por meio de entrevistas realizadas com as professoras<sup>2</sup> do ciclo de alfabetização. A partir da análise das entrevistas coletadas e das leituras realizadas do Currículo da Cidade e o PPP da unidade escolar, foi possível compreender a concepção de alfabetização e o trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras da escola pesquisada.

A apresentação e a discussão dos dados coletados tiveram como foco o perfil das professoras participantes no tocante à formação, tempo no magistério e período atuando em classes de alfabetização, além do período na referida unidade. Na sequência, analisou-se como as professoras alfabetizadoras entendem a alfabetização e quais são as práticas realizadas para garantir a alfabetização dos estudantes em processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Para ilustrar as práticas desenvolvidas em sala de aula acerca da leitura e da escrita, recortes das falas das docentes foram transcritas. Em razão da confidencialidade do nome das participantes, a palavra **Educadora**, acrescida de um número de 1 a 8, foi utilizada para identificar as professoras. As transcrições das entrevistas estão disponíveis para consulta no Apêndice B desta dissertação.

#### 3.1 O perfil das professoras participantes das entrevistas semiestruturadas

As professoras participantes das entrevistas realizadas na Emef apresentam um perfil diverso com relação à formação inicial e continuada, ao tempo no magistério, à atuação em classes de alfabetização na RME ou em outras redes de ensino, à experiência em outros cargos na carreira do magistério e ao período de permanência como docentes na referida unidade de ensino.

A análise dos dados permitiu observar que, das oito pessoas entrevistadas, quatro realizaram o curso normal de nível médio e, posteriormente, fizeram algum curso superior. Os cursos de graduação realizados pelas professoras variam entre Pedagogia, Letras, Artes, Educação Física, Publicidade e Propaganda e Psicologia. Em primeiro lugar, destaca-se a graduação em Pedagogia, realizada por parte das docentes apenas com o magistério e como primeira licenciatura das demais profissionais.

---

<sup>2</sup> No decorrer deste texto, será utilizado o termo “professora(s)” em decorrência das participantes entrevistadas nesta pesquisa serem todas do sexo feminino.

Os dados revelam que duas docentes cursaram, além da licenciatura em Pedagogia, a graduação em Psicologia; outras buscaram a complementação pedagógica para os cursos superiores em Letras e Artes. Uma professora entrevistada cursou o magistério e, posteriormente, um bacharelado em Educação Física. Outra docente realizou a graduação inicial em Publicidade e Propaganda e depois fez a complementação para as licenciaturas em Letras e Pedagogia.

Além de cursos de graduação, a maioria das docentes realizou cursos de pós-graduação (*latu sensu*) em áreas como Psicopedagogia, Arte Educação, Educação de Jovens e Adultos, Formação Docente e em Alfabetização e Letramento. Algumas professoras comentaram, durante a conversa com o pesquisador, sobre a sua participação em cursos oferecidos pela SME e/ou outras rede de ensino sobre alfabetização, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), o Letra e Vida e o PNAIC. Tais cursos apareceram nas falas das docentes com maior tempo no magistério.

O tempo de atuação no magistério das docentes varia entre 10 e 33 anos. As professoras iniciaram a carreira lecionando em municípios da Grande São Paulo ou na rede estadual de ensino. Algumas acumularam cargos de professoras da Educação Básica durante um período em diferentes redes de educação.

O tempo diverso vivido por essas profissionais na carreira do magistério contribuiu para a significativa experiência que possuem em sala de aula, bem como revela as diversificadas vivências experimentadas nas diferentes unidades de ensino por onde passaram. As professoras evidenciam que os cursos e outras situações vivenciadas fora da rede municipal de São Paulo também foram ótimas oportunidades de aprendizagem e ajudaram a compor as profissionais que se tornaram no decorrer dos anos.

Assim expressa a Educadora 8, ao ser questionada pelo pesquisador se a sua forma de trabalhar está relacionada com experiências vivenciadas em outras redes da Grande São Paulo:

*Eu digo que a rede "X" (município na região da grande São Paulo) não valoriza os profissionais na questão financeira. Mas, na questão pedagógica, fiz todos os cursos oferecidos pela SME desse município, desde o Profa ao Letra e Vida. Fiz tudo o que a prefeitura oferecia. Isso é a base do meu trabalho. Tudo o que aprendi, aprendi lá (Educadora 8).*

A professora observa, ainda, que a RME é grande e, em razão disso, os cursos oferecidos para a formação dos professores não contemplam a maioria dos educadores, diferente das redes de ensino menores.

Além do conhecimento adquirido por meio de cursos relacionados à alfabetização e/ou outros realizados, observamos que a vivência em outra função na carreira do magistério compõe a experiência das docentes. Entre as pessoas entrevistadas, há uma educadora que, desde que ingressou em seu cargo de Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na prefeitura de São Paulo, já atuou como coordenadora pedagógica e diretora de escola designada na RME.

A entrevista permitiu observar, ainda, que, antes de ingressar no cargo de professora, outra docente exerceu a função de Auxiliar Técnico de Educação (ATE) num Centro de Educação Infantil (CEI). Entre as profissionais entrevistadas, também encontram-se duas educadoras que exercem concomitantemente as funções de professora e de supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que consiste em um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio em escola pública.

Existem, na instituição, duas professoras que atuam no Projeto de Fortalecimento das Aprendizagens – instituído pela Instrução Normativa SME n.º 42, de 07 de dezembro de 2022, para o atendimento, no contraturno escolar, aos estudantes de 2º e 3º anos que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética – além de uma docente que atua como Professora Orientadora de Área (POA) para alfabetização, cujo objetivo é a articulação, entre os professores, de ações didáticas voltadas ao ciclo de alfabetização, em parceria com o coordenador pedagógico, para contribuir com a promoção das aprendizagens de todos os estudantes, como apresenta o PPP da unidade.

Especialmente em classes de alfabetização, o tempo de atuação das entrevistadas como professoras de estudantes entre seis e oito anos varia de 4 a 33 anos. Durante a conversa, algumas professoras revelaram as razões de atuarem nas turmas de 1º a 3º ano: por gostarem de alfabetizar, serem apaixonadas pela faixa etária e por apreciarem como as crianças demonstram interesse em aprender. Outras docentes optaram pela classe de alfabetização em decorrência da parceria estabelecida com a colega que atua no mesmo ano de ensino, além de outros motivos.

A fala de uma professora mostra:

*Eu sempre trabalhei com os alunos maiores. São mais autônomos, o conteúdo me encanta... Peguei os alunos menores por conta da parceria com a colega de 1º ano e me adaptei. Além do mais, com a bolsa do Pibid [Programa*

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência] *preciso estar em classe de alfabetização* (Educadora 1).

Em sua resposta, outra docente anuncia:

*Sou apaixonada. Quando a gente começa a falar em sala de aula, eu me sinto muito feliz, muito encantada com a evolução deles. O ciclo de alfabetização é muito difícil, é cansativo, mas é um ciclo que te dá respostas muito rápidas. As coisas não acontecem de uma hora para outra, teve muito trabalho, incentivo, isso é gratificante* (Educadora 3).

As falas transcritas apresentam os diferentes interesses manifestados pelas professoras sobre o porquê atuam em turmas de alfabetização. O segundo depoimento, especialmente, explicita o quanto a disposição, o interesse e a evolução apresentados pelos estudantes motiva e alimenta a paixão da professora que atua com as crianças em fase de alfabetização.

No que se refere ao tempo de permanência das professoras na unidade de ensino, foi possível observar que a maioria das docentes ligadas ao ciclo da alfabetização leciona entre 1 e 10 anos na mesma escola. Apenas duas professoras atuam há mais de 20 anos na instituição de ensino.

Vale pontuar que, nas falas das professoras durante as entrevistas, independentemente do período de atuação da docente na escola, emergiu o destaque à importância da parceria e das trocas de ideias entre os pares, em prol da alfabetização das crianças.

Os quadros abaixo sintetizam o perfil das professoras alfabetizadoras participantes no tocante ao tempo no magistério e à formação.

**QUADRO 4** – Caracterização das participantes – Tempo na docência

Período	No magistério	Em classes de alfabetização	Na unidade escolar
0 a 10 anos	01	03	06
11 a 20 anos	02	02	-
21 a 30 anos	03	02	02
Acima de 30 anos	02	01	-

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

**QUADRO 5** – Caracterização das participantes – Formação

Formação inicial	Quantidade	Graduação/ Especialização	Quantidade
Magistério	4	Pedagogia	3
Pedagogia	4	Psicologia	2
		Ed. Física (bacharel)	1
		Letras	2
		Publicidade e Propaganda	1
		Artes	1
		Especialização em Psicopedagogia	1
		Especialização em Alfabetização e Letramento	1
		Especialização em Formação Docente	1
		Especialização em Arte Educação	1
		Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

### 3.2 As práticas de ensino para a alfabetização desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras

A segunda parte da entrevista consistiu no levantamento dos conhecimentos dos professores sobre o Currículo da Cidade e das práticas realizadas para a alfabetização em sala de aula. No decorrer das entrevistas, as professoras receberam estímulo para reportar o que julgavam relevante para a alfabetização e quais atividades propunham às crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita.

As profissionais participantes, ao serem questionadas sobre a forma de organização do trabalho realizado nas classes de alfabetização, ressaltaram a importância de se garantir, na rotina, atividades relacionadas ao ensino da leitura como disparadoras das situações didáticas envolvendo a escrita.

Os relatos colhidos nas entrevistas revelam:

*Começo sempre com a leitura – eles cobram bastante – de gêneros diferenciados: contos, poemas, divulgação científica, regras de jogos. Essa semana a gente está trabalhando mais sobre os migrantes, por conta do mês de junho. Eu gosto muito de sequências a partir de livros, histórias. Isso acaba ampliando também o repertório de leitura (Educadora 5).*

*No começo da aula, a leitura é deleite. Quando trabalhei com história em quadrinhos, a gente fez leitura de gibis para depois trabalhar a produção. Para que soubessem a estrutura do gênero e do gibi em si, o que contém. Faço bastante leitura sobre diversos assuntos para depois a gente explorar bem (Educadora 8).*

A Educadora 6 explicitou, em seu discurso, o que espera alcançar com os estudantes a partir das situações planejadas de leitura em sala de aula: que *“se tornem leitores, apreciem a leitura. Que usem a leitura como instrumento de participação social, de mudança”*.

A fim de dar conta dessa intencionalidade, mais adiante, a professora conta ao entrevistador quais materiais utiliza para a atividade de leitura compartilhada, modalidade que consiste em que todos os estudantes tenham em mãos o texto a ser lido, como indica a sua fala:

*A prefeitura de São Paulo oferece aos estudantes as revistas Qualé, a Ciência Hoje, e o jornal Joca. Por meio da leitura desses materiais, os estudantes começam a observar como se faz a leitura dos textos presentes num jornal e/ou revista, que não se lê tudo, selecionamos o texto pelas preferências. A partir disso, conseguem vincular o texto lido com fatos e acontecimentos da atualidade, é bem interessante (Educadora 6).*

Outra docente, a Educadora 7, manifesta em seu discurso o que propõe aos estudantes para ensinar a leitura e a escrita, a fim de alcançar o propósito de *“que os estudantes compreendam o processo da leitura e da escrita, façam uso, entendam que tem função social”*.

Durante a fala, apresenta as atividades que oferece em classe para atingir a finalidade mencionada:

*Costumo diversificar as atividades. Por exemplo, proponho bastantes leituras entre eles, leitura compartilhada, trabalho com rótulos de embalagens, textos que tenham a vivência, as brincadeiras, os nomes, que façam parte da vida deles (Educadora 7).*

A Educadora 1 também evidencia que promove atividades de leitura diariamente com a turma, no entanto, uma vez por semana, propõe à classe a ilustração de um dos títulos lidos. Isso acontece em razão do interesse dos estudantes pela profissão de ilustrador. A professora

contou que eles assistiram a um vídeo sobre esse ofício e, desde então, as crianças sugeriram a ilustração de uma história lida na semana.

Outra educadora na instituição de ensino tem o propósito de instigar os estudantes a manifestarem suas opiniões sobre as leituras diversas realizadas, além de despertar interesse pela biografia dos autores lidos em classe.

Ao longo das entrevistas, as participantes sinalizam fazer uso dos materiais de leitura disponibilizados pela prefeitura que chegam regularmente à escola, como as revistas *Ciência Hoje para Crianças* e a *Qualé*, o jornal *Joca*, além dos títulos adquiridos pelas próprias docentes ou os disponíveis no acervo da sala de leitura.

Para dar sentido à aprendizagem, as professoras selecionam materiais de leitura de acordo com os interesses dos estudantes e a familiaridade que possuem com o gênero ou assunto abordado, para estabelecer uma ponte entre o texto e os acontecimentos da atualidade. As docentes compreendem, dessa forma, a importância do oferecimento de situações de leitura para os estudantes em processo de alfabetização e preocupam-se em criar oportunidades em sala de aula que contemplem as diversas práticas sociais da leitura.

Os dados revelam outro aspecto apontado por algumas professoras ao mencionarem o que consideram importante para a alfabetização dos estudantes: a condição social em que vivem as crianças. Uma professora, ao tratar desse ponto, manifesta:

*Hoje a gente trabalha muito mais que só a alfabetização, trabalha a questão social do aluno. É você entender como o aluno está, naquele momento, aberto para conseguir fazer essa alfabetização. O acolhimento é bastante importante, o afeto (Educadora 5).*

A resposta da professora expõe a sua preocupação sobre como os estudantes chegam à escola, no sentido de entender o contexto em que vivem para promover a alfabetização. As crianças necessitam ser acolhidas pelo professor para que este dê continuidade ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A Educadora 4, ao responder a mesma questão, destaca:

*A afetividade. A pedagogia da autonomia. O ouvir é o mais importante. Muitas vezes, a gente faz um planejamento... a criança tem que se sentir participativa, que tem o poder de decidir junto com você, que não é algo mecânico.*

Essa professora procura valorizar o acolhimento do estudante a partir da escuta que promove das suas necessidades, permitindo a ele participar do processo de decisão das propostas de ensino que serão realizadas junto à turma, de modo a favorecer a autonomia e torná-lo corresponsável pelo processo de aprendizagem.

As rotinas de trabalho propostas pelas professoras das classes de alfabetização buscam considerar o perfil e a faixa etária dos estudantes, trazendo atividades significativas ao universo infantil. A Educadora 4, ao apresentar o que costuma desenvolver com os alunos, conta utilizar a música, a dança e as brincadeiras como estratégias de aprendizagem para além das atividades impressas ou do livro didático visando contribuir para a alfabetização, como expõe:

*Eles sabem que todos os dias vão ter: história, a música – uso a musicalidade para trazer conteúdos, em especial as sequências (dias da semana, meses do ano, números e alfabeto). Tem o momento da brincadeira, da dança em sala de aula. Trago atividades impressas para não perder tempo copiando. Uso os livros didáticos em terceiro plano, pois não atendem às necessidades (Educadora 4).*

A utilização de músicas e jogos em sala de aula apareceu no discurso de várias docentes entrevistadas nesta pesquisa.

As informações recolhidas durante a entrevista apresentam que, ao abordar as atividades de escrita propostas em sala de aula para as crianças em fase de alfabetização, as professoras manifestam a preocupação em garantir aos estudantes o domínio do sistema de escrita alfabética até o final do 2º ano.

As docentes que lecionam as turmas de 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização priorizam atividades que permitam às crianças a apropriação da escrita, no sentido estrito. Para isso, utilizam ora o método sintético, partindo da apresentação de letras para a formação de sílabas e, posteriormente, de palavras para a construção de frases, e ora o método analítico, apoiando-se nas parlendas e cantigas e selecionando palavras para analisar as suas partes, com o intuito de ajudar os estudantes a se apropriarem da escrita. Os relatos transcritos a seguir ilustram as atividades desenvolvidas por algumas dessas professoras que usam os métodos citados anteriormente para ensinar a escrita aos alunos:

*Essa semana vou trabalhar com a família silábica do G, apresento por meio do data show a música da família da semana. Vamos fazendo atividades de juntar as letrinhas; no final da semana, vou trabalhar com as letras móveis, uso imagens para que associem quais começam com a família silábica que a gente está trabalhando, quais não. São muitas atividades impressas, o livro didático tem algumas atividades que contemplam essa forma que uso para trabalhar, outras não. A gente tem que ficar pesquisando quais estão de acordo com a proposta (Educadora 2).*

*Trabalho uma letra por semana. Proponho atividades de escrita de lista, localização de palavras com a letra trabalhada no texto. Por exemplo, na minha sala, eu procuro trabalhar com as crianças a ideia de um condomínio. contei uma história no início do ano sobre onde moram as letras e nós construímos um condomínio, existe a casinha e cada janelinha tem a sílaba, conforme as sílabas vão se consolidando elas aparecem no condomínio (Educadora 1).*

Ao questionamento feito pelo pesquisador sobre as razões que levam as professoras a trabalhar da forma como relataram, as docentes disseram: “*por ter segurança*” quanto a forma com a qual trabalham o ensino da escrita.

Adiante, ao tratar dos estudantes com dificuldades em compreender o sistema de escrita, uma docente explicita em sua fala que costuma usar textos do universo infantil, e que apoiando-se em diferentes métodos e estratégias de ensino, organiza as situações de escrita a fim de garantir a aprendizagem das crianças. Assim, ela se manifesta:

*Dentro da nossa proposta, a gente vai mesclando bastante. Então, no reforço, que eu trabalho com um grupo menor, na maioria das vezes eu trabalho com parlendas, com cantigas. Dessa parlenda a gente vai destrinchando... (Educadora 2).*

Outra docente apresenta o que propõe aos estudantes para a apropriação do sistema de escrita: “*As atividades de escrita, a gente trabalha bastante, na alfabetização, parlenda, textos de memória, receitas, quadrinhas, convites, muita coisa que eu acho que é próxima deles*” (Educadora 6).

Preocupada em relacionar as atividades de escrita a outro componente curricular e à forma como trabalha a alfabetização, a Educadora 7 diz: *“Eu costumo trabalhar associando outras disciplinas. Alfabetizo também com ciências para ficar um pouco mais interessante. Trabalho muito em grupo, um ajuda o outro”*.

As docentes atuantes com os alunos do último ano do ciclo de alfabetização demonstram, em suas falas, a intenção de oferecer mais atividades de produção de textos em sala de aula.

A Educadora 7 apresentou, durante a entrevista, uma proposta de produção de texto que tem o intuito de incentivar os estudantes a emitirem sua opinião sobre um assunto discutido em classe. A professora disse:

*Eles têm um caderninho para a produção de textos. A atividade acontece uma vez por semana. A primeira produção foi coletiva, discutimos o assunto, foi uma atividade de História, sobre a escola do passado e de hoje. Eles foram falando e eu escrevendo na lousa (Educadora 7).*

Na conversa com outra profissional participante, ela enfatizou que consegue trabalhar a elaboração de textos com os estudantes do 3º ano, porque as crianças já têm um conhecimento maior sobre as características do gênero. Para demonstrar isso, mencionou os gêneros textuais tratados em sua turma para a produção, tais como: história em quadrinhos, contos e fábulas.

Apesar de observarmos a preocupação das professoras do 3º ano em oferecer atividades de produção de texto para tratar sobre a linguagem escrita, constatamos, durante o diálogo com uma docente do 2º ano, o trabalho realizado por ela com o objetivo de aproximar os estudantes do 1º ano, mesmo antes de aprenderem a escrever convencionalmente, das situações de produção de texto. Nas palavras da professora:

*No ano passado, a gente montou um livro. contei para eles vários contos de fadas, mostrei vídeos, e eles fizeram recontos; fui a professora-escriva. Digitei as histórias, e as crianças ilustraram. O livro foi exposto na mostra cultural da escola (Educadora 4).*

Outra docente descreve a sequência didática que está realizando com os alunos do 2º ano sobre o conto de João e Maria, em que ela é a escriba da turma.

*Hoje a gente está trabalhando uma sequência de João e Maria. Nós fazemos o quê: pegamos os personagens, as suas características, fazemos a lista de doces, recuperamos o final do conto. Inicialmente, a gente faz a leitura, assiste a um vídeo sobre a história. Gosto de trabalhar o final do conto para observar como recuperam as cenas e ainda sou a escriba. Eles não têm autonomia para escrever. Gosto de fazer a comparação entre versões. Não se encerra por aqui, eles fazem o link com a vida deles (Educadora 5).*

Para o trabalho produzido acerca da escrita pelas professoras alfabetizadoras, os meios mais utilizados foram os recursos multimídias (*datashow*, computador e caixa de som) instalados em todas as salas de aulas das escolas da rede municipal de São Paulo, sequências didáticas construídas por elas, atividades impressas, utilização de jogos diversos, além dos materiais didáticos elaborados e oferecidos pela própria rede de ensino (Cadernos da Cidade, Trilhas de Aprendizagem, Projeto Conhecer Mais), bem como os livros didáticos enviados pelo MEC.

Os depoimentos a seguir ilustram e sintetizam os instrumentos de ensino mais usados pelas docentes nas classes de alfabetização:

*O recurso de mídia está sendo muito utilizado em sala. Antes utilizava material construído. Tem muito material que eu construí no decorrer do ano, o bingo das sílabas foi feito esse ano. Eu utilizava muitos jogos que eu elaborava. Hoje, o recurso de mídia é essencial (Educadora 3).*

*Utilizo sequências didáticas próprias, a partir dos livros que eu tenho. E os materiais da rede, Caderno da Cidade, não recebemos esse ano. Eu tenho disponível em classe, o material Trilhas de Aprendizagem, elaborado pela SME para ser usado durante o período de isolamento social. Trabalho de acordo com os materiais que vêm para a gente (Educadora 5).*

As práticas relatadas nas classes de alfabetização pelas professoras participantes da pesquisa revelam a ênfase dada às atividades de leitura pelas profissionais que buscam contextualizar as propostas oferecidas, tendo em vista os interesses dos estudantes. Materiais diversos de leitura disponíveis na escola contribuem para o trabalho realizado com o intuito de que as crianças atribuam sentido às situações de leitura proporcionadas.

Algumas docentes demonstram preocupação com a questão social, o acolhimento dos estudantes em sala de aula para promover a alfabetização. Sinalizam a importância de ouvir as demandas e os interesses dos sujeitos para a organização do trabalho pedagógico.

No entanto, observamos que, no período da alfabetização, as atividades relacionadas à escrita estão focadas prioritariamente no domínio do sistema de escrita pelas crianças. Há grande preocupação e massivo investimento das professoras dos anos iniciais em oferecer atividades para pensar sobre a escrita convencional das palavras.

O trabalho com a linguagem escrita por meio da produção de textos ainda é superficial. As docentes não demonstram clareza sobre em que circunstâncias os sujeitos podem produzir textos na escola. A preocupação em oferecer propostas de produção de texto esteve mais presente no discurso das professoras atuantes nas classes do 3º ano, por conta de as crianças já terem se apropriado da escrita alfabética, além do repertório e dos conhecimentos que possuem a respeito das características do gêneros textuais apresentados em sala de aula.

Todavia, apesar de o assunto produção textual ter aparecido frequentemente na fala das professoras do último ano do ciclo de alfabetização, houve uma professora atuante numa classe de 2º ano, que apresenta inquietação sobre o trabalho com a escrita de texto em sala de aula:

*Eu estou conversando com outras colegas sobre a questão da produção. Isso para mim é um entrave. Já consegui fazer com que várias crianças avançassem na hipótese de escrita, e, para quem já está alfabético, a ideia é escrever um pouco mais. Procuro fazer junto com eles, produzir bastante texto coletivo (Educadora 3).*

O discurso da referida professora revela a dificuldade em como trabalhar com a escrita de textos com crianças que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética e quais situações promover com aqueles que já se encontram na hipótese alfabética. O discurso ainda demonstra a dissociação que se faz entre o sistema de escrita e a produção de linguagem escrita, de modo que entende ser necessário compreender o funcionamento do sistema de escrita para posteriormente produzir texto.

No que concerne às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes em sala de aula, as professoras relatam que a maior dificuldade enfrentada pelas crianças do ciclo de alfabetização refere-se ao domínio do sistema de escrita e ao não reconhecimento de todas as letras do alfabeto, e, especialmente os estudantes do 1º ano, além das dificuldades mencionadas,

apresentam, ainda, questões relacionadas à coordenação motora e ao uso e à organização do caderno.

No que tange às estratégias de intervenção pedagógica empregadas pelas docentes, observamos diferentes maneiras de apoio aos estudantes com dificuldades. A Educadora 2 mostra como busca ajudar os alunos de sua classe: *“Com atividades paralelas, diferenciadas. Como são alunos do 1º ano, ainda não são encaminhados para o reforço. Com auxílio da estagiária, a gente tem facilidade em auxiliar as crianças com dificuldades”*.

A Educadora 3, por sua vez, utiliza-se de uma apostila para contribuir com o avanço das crianças nas hipótese de escrita: *“Tem a apostila também para avançar nas hipóteses. São alunos que estão na fase pré-silábica ou silábica sem valor sonoro. Essa apostila, fui atrás de colegas que me indicaram, e pedi para a coordenadora pedagógica imprimir”*.

Outra professora, preocupada com a compreensão do sistema de escrita alfabética, aponta:

*enquanto os alunos mais avançados estão realizando atividades com desafio maior, os alunos com dificuldades estão fazendo atividades com letras móveis, formação de palavras, consciência de palavras, aliteração e tem surtido bastante efeito (Educadora 5).*

A Educadora 7 manifesta seu incômodo com o tempo para a realização de intervenção e sua insatisfação por achar insuficiente o que propõe para auxiliar os estudantes que mais precisam, como expõe:

*Eu gostaria de ter mais tempo; eles precisam. Costumo realizar atividades diferenciadas. Na sala, quando proponho alguma atividade que apresentam dificuldades, vou até eles. Mas acho que não é o suficiente. Às vezes, mando atividade para fazer em casa. E um ajudando o outro também.*

As professoras não revelaram, em seu discurso, formas de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, especialmente aqueles considerados com dificuldades de aprendizagem.

Para os alunos dos 2º e 3º anos, a escola oferece, no contraturno das aulas, duas vezes por semana, atividades de reforço para a superação das dificuldades com o Projeto

Fortalecimento das Aprendizagens, ministrado por professores que atuam no ciclo de alfabetização e instituído pela Instrução Normativa SME nº 42, de 7 de dezembro de 2022.

Os dados analisados no tocante ao maior desafio encarado pelas professoras em sala de aula referem-se ao apoio das famílias ao processo de ensino-aprendizagem, à frequência regular dos estudantes às aulas e ao número de alunos em sala de aula como dificultadores do trabalho pedagógico.

Quanto às dificuldades encaradas para a alfabetização dos estudantes, os dados mostram a necessidade das docentes de: compreender melhor a concepção de alfabetização adotada pela RME, de modo a entender como ela se manifesta de forma prática em sala de aula; proporcionar a todos os estudantes do ciclo de alfabetização situações comunicativas significativas envolvendo a leitura e a produção de textos; apresentar a real necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita nos tempos atuais, para que os educandos se sintam motivados e atribuam sentido ao ato de aprender.

### **3.3 O que pensam as professoras alfabetizadoras sobre o Currículo da Cidade para a alfabetização**

Durante a entrevista, as professoras foram questionadas quanto a sua participação na elaboração do Currículo da Cidade. Foram motivadas a contar se, após a sua implementação na rede, procederam com a leitura do material e em quais circunstâncias, além de opinar sobre a clareza das informações apresentadas no documento para o direcionamento das ações didáticas para a alfabetização em sala de aula.

As professoras mais antigas na instituição contam que, antes da implementação curricular, houve momentos para leitura e debate de questões relacionadas ao currículo nos horários coletivos de formação de professores na unidade escolar. Revelam, também, que as discussões foram registradas e enviadas para a SME, conforme solicitado, porém, não tiveram nenhuma devolutiva sobre os apontamentos realizados.

Outras docentes, com menos tempo na unidade, declaram ter participado das discussões realizadas sobre o currículo de matemática na DRE, na fase de seleção de objetivos de aprendizagem. No entanto, sobre o currículo de Língua Portuguesa, manifestam não ter participado de discussões nas escolas em que lecionavam naquele período.

Após a implementação do currículo, as professoras alfabetizadoras evidenciam ter efetuado a leitura do documento em horário coletivo de formação, em hora-atividade, nos

espaços destinados a preparação do plano anual de ensino ou em momentos de estudo para realização de prova de concurso público para o cargo de professor no município de São Paulo.

Ao serem perguntadas se realizaram alguma formação oferecida pela SME ou pela DRE a respeito do Currículo da Cidade, a maioria respondeu que não. Algumas docentes afirmam ter participado de cursos oferecidos pelos órgãos centrais e sinalizam que tais formações não tiveram como mote a discussão sobre o currículo em si.

Em seguida, as participantes expressam o que pensam a respeito do Currículo da Cidade para o trabalho com a alfabetização das crianças de 1º a 3º ano. Houve falas indicando que o documento é difícil de compreender, às vezes confuso, para direcionar o trabalho em classe. Em contrapartida, há aquelas que são adeptas ao que propõe o referencial, no entanto, afirmam que o currículo está distante da realidade da sala de aula. Existem outras que indicam a dificuldade em relacionar os objetivos de aprendizagem do Currículo da Cidade com os objetivos apresentados nos livros didáticos propostos pelo Plano Nacional do Livro Didático, os quais seguem a BNCC.

A Educadora 1 revela:

*Acho difícil trabalhar com ele. Está apoiado no oral. Tenho a impressão de que é repetitivo em sala de aula. Em relação ao 1º ano, vem com o conteúdo textual muito denso para o que os alunos conseguem se concentrar, guardar a informação. Começa com contos e comparação de contos longos, no oral funciona, mas para o registro, não.*

Essa educadora explicita o seu entendimento sobre o documento e acredita que o currículo se apoia no oral, por conta do tamanho dos textos propostos aos estudantes em fase de alfabetização que ainda não dão conta da escrita convencional.

No decorrer da entrevista, expõe, ainda, a sua dificuldade em se nortear pelo currículo, ao dizer: “*O de Língua Portuguesa parece que é solto. Parece que falta um método. Parece que, na mão de cada professor, tem uma interpretação. Talvez eu não esteja interpretando corretamente*” (Educadora 1).

A fala da professora reflete a necessidade de o documento abordar de maneira direta como o professor deve atuar em sala de aula a partir dos objetos de ensino selecionados e propostos a cada ano de ensino.

A próxima docente entrevistada, antes de exprimir sua opinião sobre o currículo para a alfabetização, esboça um sorriso para dizer: “*Eu gosto da proposta, mas eu acho que está*

*distante do que eu consigo trabalhar, do foco que eu tenho com as crianças. Porque eu sou um pouco tradicional nas minhas ações e atividades”* (Educadora 2).

Ao ser questionada sobre a que se refere ao mencionar “ser um pouco tradicional nas ações e atividades”, a professora manifesta:

*Na parte da apresentação da alfabetização mesmo. O currículo propõe a leitura de texto, uma sequência didática, a partir dessa sequência a gente vai destrinchando, vai vendo as frases, depois as palavras, e por último a sílaba. Eu sou o inverso, eu vou partindo da letra, formando sílabas, depois palavras e aí vêm os textos. Eu não deixo de trabalhar com o currículo nas leituras; às vezes, tem umas sequências bem interessantes que estão bem de acordo com o que eu estou trabalhando em sala de aula e acabo utilizando também, mas não só. Na minha prática também, mesmo sendo tradicional, a gente acaba utilizando outros recursos para apresentar as sílabas e a proposta* (Educadora 2).

Como revela a Educadora 2, para alfabetizar as crianças, entendendo a alfabetização como domínio do sistema de escrita, utiliza um método de ensino para realizar o trabalho em sala de aula.

Prosseguindo o diálogo, a professora revela o seu maior desafio ou dificuldade em compreender o que a rede espera e ajustar a proposta didática para garantir a alfabetização dos estudantes, conforme evidencia: “*Compreender a proposta da rede, se adequar àquilo que a rede espera e não ter tanto conflito com minha maneira de pensar e atuar”* (Educadora 2).

Uma educadora sinaliza, na sua fala, que, para um professor com experiência na alfabetização, o Currículo da Cidade serve como um bom norteador; porém, para alguém que está iniciando na carreira, não auxilia a prática do profissional. Conclui o seu discurso dizendo que o currículo não está claro.

Houve docentes que apreciam a proposta curricular, mas destacam a necessidade de se considerar as singularidades de cada território da cidade. Conforme, sinaliza a professora: “*Eu acredito que o Currículo da Cidade é um referencial muito bacana, porque ele vem atendendo bem o que a cidade precisa, mas trabalhamos em territórios que têm as suas próprias especificidades”* (Educadora 4).

A Educadora 8, por sua vez, assim se manifesta: *“O currículo é o nosso norteador, do ponto que devemos partir para aquilo que devemos alcançar. Temos que conhecer bem para saber como trabalhar”*.

As falas apresentadas revelam o que as profissionais atuantes nas classes de alfabetização pensam a respeito do currículo proposto pela RME. Ilustram as dificuldades das professoras alfabetizadoras em compreender efetivamente como trabalhar as questões acerca da leitura e da escrita em sala de aula.

O Currículo da Cidade mostra, no texto de apresentação, um movimento de escuta realizado para colher as percepções de professores e estudantes sobre o que e como ensinar, conforme trecho transcrito a seguir: *“De abril a junho, professores e estudantes da Rede foram consultados por meio de amplo processo de escuta, que mapeou suas percepções e recomendações sobre o que e como aprender”* (São Paulo, 2019a, p. 12). Esse fato, entretanto, não se concretizou na prática.

Os dados levantados permitiram observar, a partir do diálogo estabelecido com as docentes, como se deu o processo de elaboração e implementação do Currículo da Cidade, além do entendimento que as professoras apresentam sobre o referencial e as atividades desenvolvidas para promover a alfabetização dos estudantes em sala de aula.

A análise dos dados revela que as professoras não participaram efetivamente do processo de elaboração do Currículo da Cidade, bem como evidencia que as docentes consideram o referencial confuso para o direcionamento do trabalho realizado em sala de aula.

Os dados mostram, ainda, que as professoras não tiveram formação oferecida pelos órgãos centrais para trabalhar com as propostas do Currículo da Cidade, deixando sob responsabilidade da equipe escolar fazer a leitura do documento em horários coletivos de formação a fim de sanar dúvidas e permitir a compreensão e apropriação dos profissionais sobre como desenvolver as propostas didáticas para a promoção das aprendizagens.

Em razão das diversas interpretações ou da não compreensão do currículo, especialmente no tocante à concepção de alfabetização, os dados explicitam que as propostas acerca da alfabetização utilizadas pelas professoras estão subdivididas em atividades para a leitura e interpretação de textos e para a compreensão do sistema de escrita alfabético e de produção de textos.

As professoras, ao narrarem as atividades desenvolvidas em leitura, revelam realizar a leitura de variados gêneros textuais em sala de aula e, em algumas ocasiões, usam o material lido para desencadear uma sequência de tarefas. Em relação às atividades oferecidas sobre a

escrita, a maioria das docentes se preocupa em utilizar o método sintético, partindo da unidade menor (letra ou fonema) para a construção de sílabas, palavras e frases. No que concerne às atividades de produção textual, observamos que são realizadas apenas em algumas classes, de maneira coletiva, tendo o professor como escriba.

A análise dos dados nos permite destacar que as professoras não participaram do processo de elaboração do Currículo da Cidade; consideram o Currículo da Cidade difícil e confuso para o entendimento; não tiveram formação para trabalhar com as propostas do Currículo da Cidade; as práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras priorizam atividades sobre o sistema de escrita, baseadas em métodos (sintético ou analítico) oriundos de outras experiências e vivências das profissionais; e que o Currículo da Cidade se distancia fortemente da perspectiva da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire.

As professoras reconhecem, ao dizer dos desafios das práticas de alfabetização, necessidades como: compreender melhor a concepção de alfabetização adotada pela RME, de modo a entender como ela se manifesta de forma prática em sala de aula; proporcionar a todos os estudantes do ciclo de alfabetização situações comunicativas significativas envolvendo a leitura e a produção de textos; apresentar a real necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita nos tempos atuais para que os educandos se sintam motivados e atribuam sentido ao ato de aprender.

Diante dessas evidências, visando ressignificar a compreensão dos professores acerca da alfabetização numa perspectiva crítica, cabe propor uma formação dos docentes à luz dos pressupostos freireanos.

O capítulo a seguir apresenta elementos para propor a formação permanente de professores alfabetizadores na perspectiva da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire.

#### 4 INDICAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES À LUZ DOS PRESSUPOSTOS FREIREANOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Diante dos achados revelados nesta pesquisa, optamos por apresentar os conceitos relacionados à alfabetização crítica proposta por Freire, tornando-se, assim, oportuno anunciar a possibilidade de uma proposta de formação de professores. Para isso, decidiu-se pela construção de uma trama conceitual freireana<sup>3</sup> centrada na alfabetização crítica.

A trama conceitual aborda conceitos tratados nas obras de Paulo Freire, tendo em vista explicitar a compreensão de leitura realizada pelo autor e a sua construção a partir de uma ideia central e de elementos que se relacionam com a proposição, foco do estudo, tomando por referência a pedagogia freireana. A trama consiste na representação de ideias compostas por conceitos e suas interconexões, sem a necessidade de hierarquização dos mesmos.

Vale esclarecer que:

A trama conceitual freireana pode integrar diferentes conceitos abarcados pela obra de Freire, tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação entre um conceito central, foco de seu estudo/pesquisa, e outros que são escolhidos da matriz de pensamento de Paulo Freire, adotando como critério de seleção os interesses epistemológicos e necessidades de quem constrói a trama (Saul; Saul, 2018, p. 1150).

Os autores ainda explicam que:

A representação gráfica da trama auxilia a compreensão dos conceitos freireanos, sem que os mesmos sejam postos em uma escala de valor ou de importância. A proposta de ter um conceito central na representação da trama diz da intenção de encontrar os elementos constitutivos desse conceito, e por isso, a ideia de confluência dos demais conceitos em redor do centro está presente (Saul; Saul, 2018, p. 1150).

A elaboração de uma trama conceitual exige fazer escolhas na obra de Freire, recortes em função daquilo que o autor compreende ser fundamental, para explicitar o conceito central (Saul; Saul, 2022). É uma ação criadora que possibilita a síntese crítica sobre aspectos da teoria e da prática.

A trama conceitual se diferencia de outras formas de representação, como mapas mentais ou diagramas, por exemplo, por tratar de conceitos relacionados à obra de um mesmo

---

<sup>3</sup> O uso do adjetivo freireano/a, assumido nesse texto, é uma questão de preferência, pois compreendemos que o sobrenome do autor destaca com intensidade a base do pensamento de Paulo Freire.

autor, por não hierarquizar esses conceitos e buscar compreender a realidade para transformá-la.

A trama conceitual freireana distingue-se de outras representações conhecidas como mapas conceituais, diagrama de fluxo, organograma, redes conceituais porque: a) não se propõe a estabelecer uma relação de subordinação entre conceitos; b) relaciona conceitos da obra de um mesmo autor, no caso Paulo Freire; c) tem a intencionalidade de se articular com a realidade, tendo em vista compreendê-la e transformá-la (Saul; Saul, 2018, p. 1150).

A trama pode subsidiar denúncia de situações de diferentes ordens no contexto analisado e ainda trazer contribuições para anunciar a superação dessas situações (Saul; Saul, 2018), pois permite análise crítica para promover a mudança necessária.

A representação a seguir ilustra a compreensão acerca da alfabetização crítica mediante os dados revelados na análise das entrevistas, como possibilidade de uma proposta de formação de professores no tocante à alfabetização crítica.

**FIGURA 1** – Trama conceitual freireana centrada na alfabetização crítica



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

A seguir, serão explicitados os elementos que compõem a trama conceitual freireana aqui apresentada.

Para a leitura da trama conceitual freireana, que tem no seu centro a “Alfabetização Crítica”, sugerimos iniciar a sua leitura pelo conceito “Ato político” e seguir no sentido horário.

#### **4.1 Alfabetização crítica é entendida como ato político de conhecimento, criação e construção de significados por meio da leitura e da escrita**

A alfabetização crítica, foco central da trama, compreende a alfabetização como ato político, pois consiste em oportunizar aos educandos as condições de ler e compreender o mundo e as relações nele estabelecidas. Além disso, a alfabetização é compreendida como atos de conhecimento, de criação e de construção de significados a partir da conexão produzida pelos sujeitos entre a linguagem e a realidade.

Aprender a ler e escrever é um direito dos alfabetizandos para pronunciar o mundo, tomar consciência do seu contexto social, vislumbrar novos caminhos e dizer sua palavra. Segundo Fiori (1967 *apud* Freire, 2021b, p. 28), “a alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora”. Nesse sentido, a alfabetização, compreendida como ato criativo que permite ao sujeito dizer sua palavra, garante o direito de torná-lo partícipe da decisão de intervir e transformar o mundo.

“A alfabetização não deve ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão dominante” (Freire; Macedo, 2021, p. 170). Pelo contrário, as práticas de leitura e escrita realizadas em sala de aula devem potencializar, portanto, a reflexão crítica sobre o mundo a partir das experiências e do contexto social dos educandos para a produção, transformação e reprodução de significados.

Os professores necessitam compreender a importância do ensino da leitura e da escrita na perspectiva da alfabetização crítica como meio para que os estudantes “examinem e, seletivamente, apropriem-se daqueles aspectos da cultura dominante que lhes oferecerão a base para definir e transformar a ordem social mais ampla, em vez de simplesmente servir a ela” (Freire; Macedo, 2021, p. 186).

A alfabetização como ato político e de conhecimento deve ser o meio que valoriza os momentos históricos e existenciais das experiências vividas pelo educando, a fim de propiciar a apropriação de sua cultura e da própria história (Freire, 2021b).

## **4.2 Alfabetização crítica pressupõe que a leitura de mundo precede a leitura da palavra**

O ato de ler não é puro exercício de memorização (Freire, 2021c): é uma tarefa exigente, que implica engajamento numa experiência criativa na busca por significado/compreensão. Nessa perspectiva de alfabetização, a leitura de mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2021a), e os educandos são estimulados a ler o mundo particular para agir sobre ele e transformá-lo.

Freire e Macedo (2021, p. 83) assim se manifestam: “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”.

Dessa maneira, a compreensão do contexto social e da realidade local dos educandos, contribui para a atribuição de sentido à aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

## **4.3 Alfabetização crítica requer diálogo**

Para a efetivação e eficácia da alfabetização crítica é importante o diálogo entre os sujeitos. Freire (2004) expressa que não há docência sem discência, ou seja, a aprendizagem acontece pela/na interação entre os indivíduos; ambos ensinam e aprendem o tempo todo.

Ensinar não é transferir conhecimento, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2004); admite que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora (Freire, 2021a); reconhece os educandos como sujeitos no processo de aprendizagem; e respeita os níveis de compreensão que apresentam de sua realidade para, junto deles, superá-la.

Esse processo dialógico implica o reconhecimento tanto do educador quanto do educando como seres inconclusos, disponíveis e abertos para a construção de novos saberes e conhecimentos por meio da compreensão da realidade.

Nas palavras de Freire (2004, p. 136): “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Por meio do reconhecimento do processo vivido por si e pelo estudante, a partir da relação que estabelecem, ambos são capazes de participar da transformação e mudança social em prol da humanização.

#### **4.4 Alfabetização crítica concebe o alfabetizando como sujeito no processo de aprendizagem**

Destaca-se, ainda, nessa trama o conceito de alfabetizando como sujeito no processo de aprendizagem, ou seja, os conhecimentos adquiridos no decorrer da vida são valorizados e reconhecidos; no percurso de ensino, o estudante não é visto como tábula rasa.

A alfabetização crítica rompe com a ideia reducionista da alfabetização como ato mecânico, em um ato pelo qual o alfabetizador vai “enchendo” o alfabetizando com suas palavras, realizando uma espécie de “transusão”, na qual a palavra do educador é o “sangue salvador” do “analfabeto enfermo” (Freire, 2002).

Freire (2002, p. 18) assim se manifesta:

[...] não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu... que se desenvolverá nos alfabetizados a consciência de seus direitos... Pelo contrário, a alfabetização nesta perspectiva... se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra.

A atribuição de significado à aquisição da linguagem oral e escrita pelos sujeitos ocorre quando existe “relação entre texto e o contexto, entre teoria e prática, por meio do diálogo e do respeito ao saber de experiência” (Rasoppi, 2014) dos estudantes. É fundamental que a relação existente entre professor e educando seja horizontal.

A alfabetização concebida como construção do sujeito prioriza o respeito aos saberes dos educandos. Os conhecimentos apresentados por eles devem servir como ponto de partida para que os educadores elaborem suas atividades para o ensino de leitura e escrita em sala de aula.

#### **4.5 Alfabetização crítica contribui para o processo de humanização**

Na perspectiva crítica, a alfabetização é concebida como um conjunto de práticas para dar poder, ativar a potencialidade criativa das pessoas em prol da mudança pessoal e social. Nesse sentido, a alfabetização contribui para o processo de humanização do indivíduo, à medida que ajuda a torná-lo sujeito de sua própria existência, fazendo-o refletir e agir sobre a sua relação com o mundo. Dessa forma, alfabetizar-se é aprender a ler o mundo, o contexto, para transformá-lo.

A alfabetização crítica significa fazer com que a individualidade de cada um esteja presente como parte de um projeto moral e político que vincula a produção do significado à possibilidade da ação humana, da comunidade democrática e da ação social transformadora (Freire; Macedo, 2021, p. 58).

Assim, não há neutralidade nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores nas classes de alfabetização, pois a educação, como um ato político, reconhece o diálogo como dimensão do direito de dizer a palavra e do respeito ao outro, oportuniza aos educandos as condições de compreender e/ou ler o mundo e as relações nele estabelecidas por meio da busca contínua de significação e admite que as aprendizagens acontecem a partir da interação no e com o mundo. “Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo” (Freire; Macedo, 2021, p. 84).

A educação como ato político relaciona-se à ideia de poder e compreende a diversidade de projetos educativos existentes e disputados na sociedade a partir dos interesses de classes.

A esse respeito, Freire (2021a, p. 59, grifos do autor) se expressa:

[...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política.

Compreender a educação como ato político implica reconhecer que não há neutralidade nas práticas de ensino. Pensar a alfabetização como ato político pressupõe conceber que as práticas para o ensino da leitura e da escrita têm a intencionalidade de permitir a tomada de consciência, por parte dos sujeitos, do seu contexto social, além de promover as mudanças necessárias.

Ler e escrever são ferramentas de ação para a transformação social. Nesse sentido, a alfabetização como projeto político emancipador permite ao sujeito a consciência de si e da sua relação com o mundo e, a partir do direito de dizer a palavra, afirma o direito de reconstituir sua relação com a sociedade e, conseqüentemente, transformar a realidade.

Giovedi e Silva (2021, p. 301) salientam: “dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.”

Nessa perspectiva, aprender a ler e a escrever é um direito de todos os estudantes e envolve a ação-reflexão-ação sobre e para o mundo, a fim de superar os limites impostos socialmente ao promover a emancipação, tornando-os sujeitos da sua história.

A alfabetização como um ato político e um ato de conhecimento (Freire, 2021a) tem como cerne o alfabetizando como sujeito no seu processo de aprendizagem de leitura e escrita e não se reduz ao desenvolvimento de habilidades que visem a aquisição da língua padrão dominante. “Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado” (Freire; Macedo, 2021, p. 170).

Dessa forma, a alfabetização permite ao sujeito dizer a sua palavra, contribui para a transformação da sua história e para o processo de humanização, pois aprender a ler e escrever, nesse contexto, significa ler e compreender o mundo e o contexto social em que vive.

#### **4.6 Alfabetização crítica reconhece o saber de experiência feito**

O saber e a cultura advindos das experiências do educando são reconhecidos e valorizados nesse processo dinâmico de alfabetização, na busca de atribuição de significado entre a linguagem oral e a escrita. Freire (2021a, p. 50) afirma, ainda, que “a leitura de mundo precede a da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, ou seja, ensinar a ler e escrever está além de garantir ao educando o domínio do sistema de escrita alfabética, pois possibilita ao sujeito realizar uma leitura rigorosa do mundo e transformá-lo.

Os educadores devem desenvolver estruturas pedagógicas radicais que propiciem aos alunos a oportunidade de utilizar sua própria realidade como base para a alfabetização. Isso inclui, evidentemente, a língua que trazem consigo para a sala de aula. Agir de outra maneira será negar aos alunos os direitos que estão no cerne da noção de uma alfabetização emancipatória (Freire; Macedo, 2021, p. 184-185).

Freire (2021a, p. 51) destaca que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

O ato de ler não é puro exercício de memorização (Freire, 2021c), de modo que atribuir significado à aprendizagem da leitura e da escrita envolve o estabelecimento da relação entre texto e contexto, entre teoria e prática, por meio do diálogo e do respeito ao saber das experiências constituídas pelos sujeitos. É um processo pelo qual os educandos são estimulados a refletir criticamente sobre o próprio processo de ler, escrever e significar o mundo.

E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a

aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (Severino, 1982, p.25 *apud* Freire, 2021a, p. 25).

Nesse sentido, a alfabetização crítica favorece a relação entre o mundo e a palavra. Freire (2021a) afirma que, antes de conhecer a palavra, os sujeitos conhecem o mundo, por isso, é importante a articulação entre as práticas de ensino da língua escrita na sala de aula com a realidade dos sujeitos.

Nessa concepção, o diálogo permeia as ações para a aprendizagem; o docente é o mediador no processo e, assim como Freire, considera que não há saber mais ou menos, mas sim, saberes diferentes, os quais precisam ser valorizados, respeitados e considerados nas oportunidades de aprendizagem de leitura e escrita oferecidas em sala de aula.

A alfabetização na perspectiva crítica valoriza os saberes da experiência de vida dos sujeitos para pensar as práticas em leitura e escrita realizadas na escola, com o intuito de permitir aos educandos a consciência e a gestão da sua própria história de vida para a transformação social do contexto em que vive.

Os estudantes devem compreender que aprender a ler e escrever significa refletir criticamente sobre o próprio processo de ler, escrever e significar o mundo (Souza, 2013).

Nesse sentido, a alfabetização crítica, ao reconhecer os conhecimentos adquiridos ao longo da existência dos indivíduos, está centrada nos interesses e nas necessidades que os educandos apresentam, buscando a contínua significação da aprendizagem da leitura e da escrita.

As categorias de análise utilizadas na elaboração da trama conceitual freireana deste trabalho possibilitaram analisar os dados coletados para esta pesquisa e evidenciaram a possibilidade de uma proposta de formação de professores alfabetizadores críticos.

#### **4.7 Apontamentos para a formação de professores alfabetizadores à luz dos pressupostos da alfabetização crítica defendida por Freire**

O diálogo estabelecido com as professoras do ciclo de alfabetização da Emef permitiu identificar os caminhos tomados pelos professores alfabetizadores, tendo em vista os saberes advindos da formação inicial e continuada, a compreensão que apresentam sobre o Currículo da Cidade e as escolhas metodológicas que realizam para promover a alfabetização dos estudantes.

Com o intuito de contribuir para a formação docente sobre alfabetização na perspectiva crítica, é desejável remarcar alguns saberes necessários à prática educativa, a partir dos pressupostos defendidos por Freire (2004). São eles: ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar exige apreensão da realidade; ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; e ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

No decorrer deste texto, explicitam-se os saberes essenciais à prática pedagógica selecionados, mencionados anteriormente, e retoma-se o conceito de alfabetização crítica sob a óptica freireana de educação, a fim de que possam ser indicados caminhos para a formação permanente de professores alfabetizadores.

Freire (2004, p. 22) sinaliza: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

É essencial pensar sobre os saberes essenciais à prática, especialmente no tocante à alfabetização, com o objetivo de realizar práticas significativas de leitura e escrita que atendam às necessidades das crianças oriundas de diferentes contextos e territórios da cidade de São Paulo.

A escola é um espaço rico em diversidade de saberes, de culturas, de conhecimentos e de práticas de ensino. Por isso, é um ambiente propício para promover a reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido.

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2004, p. 39). Os educadores, especialmente os das classes de alfabetização, necessitam refletir sobre o porquê e como alfabetizam as crianças. Freire (2004, p. 39) destaca que, “quanto mais me assumo e/ou percebo as razões de ser como estou sendo, mais me torno capaz de mudar”, ou seja, à medida que o professor pensa sobre o fazer docente e entende as razões que fundamentam a forma como atua, é capaz de rever e mudar a sua prática pedagógica.

Nessa direção, faz-se necessário refletir, no percurso formativo, sobre o aspecto de que não há docência sem discência e que professor e aluno estão imbricados no processo de ensino-aprendizagem: o docente enquanto ensina, aprende; e o estudante, enquanto aprende, também ensina.

É importante entender, portanto, que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2004, p. 22). O professor necessita se assumir como produtor do saber, posto que dar aula não é transferir o conhecimento ao outro, mas envolve interação e troca entre os envolvidos no processo de ensino-

aprendizagem. O educador, ao adentrar a sala de aula, precisa estar aberto aos questionamentos, às curiosidades e às inquietações trazidas pelos estudantes sobre o mundo e os conteúdos tratados, além de considerá-los para a construção de novos conhecimentos.

Freire (2004, p. 23) alerta:

É preciso que... desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Considerar as diferenças de saberes que professor e aluno apresentam não significa reduzir a condição de objeto de ensino um do outro, de modo que é fundamental conceber que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (Freire, 2004, p. 23).

Desse modo, é inevitável deixar de abordar, na formação docente, que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. O saber de mundo, produzido nas práticas cotidianas dos sujeitos a partir da experiência imediata com os outros, contribui para a construção do sentido da aprendizagem escolar. Reconhecer a experiência existencial do alfabetizando é essencial para o planejamento de situações adequadas e significativas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Pinto (2001, p. 64) destaca:

[...] o saber produzido nas práticas cotidianas dos diversos sujeitos-educandos é o que chamamos de saber do aluno, ou seja, é o conhecimento que ele traz do mundo da experiência imediata, da familiaridade, do dia a dia. É o conhecimento não escolar, não sistematizado.

Isto significa que, ao chegarem à escola, as crianças apresentam conhecimentos acerca da leitura e da escrita a partir das diversas vivências com as práticas de linguagem em seu contexto. Os conhecimentos que possuem ainda não foram sistematizados, desse modo, as ações didáticas devem ser reorganizadas no sentido de garantir que os saberes dos educandos sejam integrados ao processo ensino-aprendizagem (Pinto, 2001).

Freire (2021b) adverte que os conhecimentos do saber da experiência feita devem servir de ponto de partida para a elaboração das atividades de alfabetização pelos professores.

Freire (2004, p. 30) ressalta, ainda:

o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

O professor, ao respeitar o saber da experiência feito do estudante, deve buscar superá-lo junto a ele, e ambos devem ser capazes de aprender.

Freire (2004, p. 69), ao conceber o humano como ser inacabado, afirma: “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”.

Na tentativa de levantar os conhecimentos dos estudantes em leitura e escrita no período de alfabetização, a RME dispõe do Documento orientador para a sondagem de Língua Portuguesa (2019c), que propõe e orienta a realização da sondagem de leitura e escrita nas turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano). Esse documento preconiza a importância de o professor compreender o que pensam os estudantes sobre o sistema de escrita alfabética para a tomada de decisões a respeito das práticas de ensino mais adequadas às necessidades dos educandos.

Nessa direção, conhecer o que sabem os estudantes, incorporar esses saberes às práticas desenvolvidas, além de promover situações de aprendizagem para a construção de conhecimentos, deve ser inerente à prática docente.

É no respeito às diferenças que o professor, ao se reconhecer como ser inacabado, admite que não sabe tudo e mostra-se disponível a conhecer a realidade. Isto significa que ensinar exige disponibilidade ao diálogo, outro aspecto essencial à prática pedagógica.

“Somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender” (Freire, 2004, p. 69), ou seja, aprender é ato de criação: envolve construir, reconstruir, constatar, para transformar a realidade. Nesse sentido, pensar a prática educativa requer perceber que ensinar exige a apreensão da realidade.

Nessa direção, Freire (2004) chama a atenção para outro saber fundamental à prática pedagógica: ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. O autor acrescenta: “Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (Freire, 2004, p. 98) .

O professor precisa ter clareza das intencionalidades do seu fazer pedagógico. O objeto de conhecimento (conteúdo) deve ser compreendido como meio para o desenvolvimento da criticidade e da consciência das causas das situações significativas de desumanização, tendo

como função social, a partir do movimento dialético da ação-reflexão-ação, subsidiar os sujeitos para a construção de propostas de transformação da realidade (Giovedi; Silva, 2021).

Assim, as práticas desenvolvidas no ambiente escolar não são neutras, e os conteúdos tratados em classe podem contribuir para a manutenção da ideologia dominante ou para o seu desvelar, como bem sinaliza Freire (2004).

De algum modo, o docente precisa se sentir capacitado para ensinar bem os conteúdos da sua disciplina, porém, a sua prática não deve se reduzir ao puro ensino de conteúdos (Freire, 2004). O professor ao se reconhecer como ser inacabado, incompleto, busca ler o mundo no seu fazer pedagógico para compreender e intervir na realidade, assumindo compromisso ético entre o ofício de ensinar e a sua presença no mundo.

Freire (2004, p. 103) assim se manifesta: “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”. Adiante, continua: “É importante que os alunos percebam o esforço que faz o professor ou a professora procurando sua coerência. É preciso também que este esforço seja de quando em vez discutido na classe” (Freire, 2004, p. 103-104).

A dinâmica da prática educativa deve permitir aos estudantes, considerados sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, observar o esforço docente em atribuir significado aos assuntos tratados e às suas ações.

Após a apresentação e discussão de alguns saberes essenciais à prática educativa extraídos do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, é necessário retomar a concepção de alfabetização crítica à luz dos seus pressupostos freireanos tratados nesta pesquisa, para adensar a proposta formativa e contribuir com a reflexão dos professores alfabetizadores.

Freire (2002) apresenta a alfabetização crítica como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizandos são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Compreender a alfabetização como um ato criativo considera o sujeito como centro ativo e pensante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Destaca que a alfabetização crítica propõe, por meio de um conjunto de práticas, ativar a potencialidade criativa das pessoas, ou seja, as práticas de ensino necessitam dialogar com realidade – as necessidades do contexto social para a sua transformação (Freire, 2021).

“A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo” (Freire, 2004, p. 69), ou seja, oferecer atividades de leitura e escrita que não estimulem a reflexão sobre a realidade, mas apenas a reprodução e a cópia de modelos

previamente estabelecidos pelo professor alfabetizador, não contribuirá para ativar a potencialidade criativa dos estudantes.

A alfabetização crítica é entendida como meio de transformação pessoal e social. Assim, dominar a leitura e a escrita deve ser compreendido como condição humana para a constituição da humanização. Freire afirma que a educação, como atividade propriamente humana, é constituinte do processo de humanização, de fazer-nos mais humanos. À medida que os estudantes aprendem sobre as práticas de linguagem, superam os limites que os impedem de “Ser Mais” (Freire, 2000 *apud* Giovedi; Silva, 2021).

Conforme os alfabetizados participam de atividades significativas, equivalentes àquelas vivenciadas socialmente com a leitura e a escrita, entendem o sentido e a utilidade de se apropriarem dessas práticas. A alfabetização crítica favorece a relação entre o mundo e a palavra.

Freire e Macedo (2021, p. 14-15), por sua vez, expressam-se desse modo: “o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra”. Freire (2021b, p. 83) esclarece, ainda: ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, “ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”.

Nesse sentido, os estudantes devem ser estimulados a interpretar e compreender o mundo e o contexto em que vivem, para serem capazes de dizer a sua palavra. Isso justifica a necessidade da presença dos textos reais na escola, textos que potencializam essa análise e reflexão. A leitura de mundo precede a da palavra, como bem nos diz Freire (2021a).

Freire (2021a, p. 36) destaca que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. Em suas palavras: “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Tomar o texto como unidade linguística e tratá-lo em seu contexto permite a compreensão da realidade. O texto é considerado a unidade linguística para atribuição de sentido na aprendizagem da leitura e escrita nas classes de alfabetização, por favorecer a relação dinâmica entre a leitura de mundo e a leitura da palavra.

Propor a alfabetização a partir de textos pressupõe um trabalho contextualizado com a linguagem escrita, tendo em vista as práticas sociais das quais o indivíduo participa. Indica, ainda, a superação da ideia de que, para produzir um texto, é fundamental compreender primeiro o sistema de escrita alfabética.

Assim, se, para Freire (2021a), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, o alfabetizando necessita ter oportunidade de participar de situações de produção de linguagem escrita, antes mesmo de compreender a escrita da linguagem. Portanto, a alfabetização não deve ser reduzida ao ato mecânico de depositar palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos de modo que pensar no trabalho com o texto em sala de aula requer do professor a contextualização das propostas voltadas para a escrita de listas de palavras, bilhetes, cartas, contos, dentre tantos outros gêneros utilizados socialmente.

A prática empregada pelas professoras alfabetizadoras da unidade de ensino pesquisada preza por atividades de escrita que ajudam as crianças a compreenderem o sistema de escrita. Durante as entrevistas, porém, demonstram utilizar métodos sintéticos e/ou analíticos para sistematizar os conhecimentos a respeito da escrita.

Propostas didáticas apoiadas exclusivamente em métodos de ensino desconsideram o propósito da alfabetização, os conhecimentos advindos do saber de experiência feito, os educandos como seres capazes de refletir sobre a linguagem escrita, e contribuem apenas para a formação de sujeitos que não compreendem o sentido da leitura e da escrita como potentes ferramentas para a transformação pessoal e social. As metodologias que priorizam o ensino das letras, sílabas, palavras, frases e, por último, o texto limitam a expressão, a criatividade.

A prática de leitura desenvolvida pelos docentes das classes de alfabetização precisa contribuir para a leitura/compreensão de mundo e extrapolar a ideia de apenas repertoriar os estudantes a partir da leitura de diferentes gêneros.

Freire (2021c) afirma que ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ler é buscar compreender, é engajar-se numa experiência criativa.

Em síntese, em seu percurso formativo, os professores necessitam compreender a alfabetização para além do domínio de habilidades em leitura e escrita, sob a perspectiva crítica, compreendendo a alfabetização como ato de conhecimento e de criação para a transformação da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa teve como ponto de partida as experiências do pesquisador como docente em classes de alfabetização, além de sua participação em cursos de formação continuada sobre alfabetização, ofertados pela RME.

Em decorrência das vivências realizadas para o ensino da leitura e da escrita enquanto educador e do diálogo com professores alfabetizadores sobre propostas de alfabetização em diferentes contextos e circunstâncias, algumas questões foram suscitadas: Como os professores compreendem a alfabetização apresentada no Currículo da Cidade de São Paulo? Que práticas de ensino utilizam para promover a alfabetização dos estudantes de 1º a 3º ano do ciclo de alfabetização?

Com a finalidade de responder aos questionamentos levantados, esta pesquisa apresentou como objetivos:

1. Identificar a compreensão e a prática, acerca da alfabetização, de professores alfabetizadores da rede municipal de São Paulo.
2. Apresentar apontamentos que permitam propor uma formação aos professores alfabetizadores que explicita o porquê e como se alfabetiza, à luz dos pressupostos da alfabetização crítica de Paulo Freire.

Com o propósito de identificar estudos correlatos e verificar como tem sido investigada a alfabetização e as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores em anos recentes, as tendências dos estudos realizados na área e os desafios encontrados em torno desse objeto de estudo, acessamos a plataforma da BDTD com os descritores “Alfabetização”, “Paulo Freire” e “Formação de professores”, com a intenção de encontrar pesquisas que se aproximassem da temática desse estudo, bem como subsídios teórico-metodológicos para o trabalho.

Os dados coletados apontaram a compreensão dos professores acerca da alfabetização proposta no Currículo da Cidade. Durante as entrevistas, algumas professoras consideraram que o Currículo da Cidade é de difícil compreensão, às vezes confuso para direcionar o trabalho em classe. As demais, apesar de dizerem que gostam da proposta curricular, sinalizaram que o currículo está distante do contexto da sala de aula.

Vale ressaltar que as professoras não participaram diretamente da elaboração do Currículo da Cidade. Algumas docentes mencionaram, em seus relatos, ter participado apenas

das discussões realizadas no período da sua elaboração nos horários coletivos na escola onde lecionavam, porém, não tiveram retorno das observações registradas e enviadas pela unidade escolar à SME.

Com relação às atividades para a alfabetização oferecidas em sala de aula, as docentes manifestaram reconhecer a importância das situações de leitura para os estudantes em processo de alfabetização. No discurso, disseram se preocupar em criar oportunidades em sala de aula que contemplem as diversas práticas sociais da leitura. Contraditoriamente, as atividades relacionadas à escrita estão focadas prioritariamente no domínio do sistema de escrita pelas crianças em fase de alfabetização. Há o investimento massivo, por parte das educadoras, em atividades para pensar sobre a escrita convencional das palavras, ou seja, estão preocupadas com o melhor método de alfabetização para garantir as aprendizagens das crianças em sala de aula.

Durante as entrevistas, pôde-se constatar a segmentação do trabalho com a linguagem realizado pelas professoras, que ora oportunizam situações de leitura, ora oportunizam atividades para reflexão sobre a escrita. As atividades para pensar a escrita convencional têm maior espaço na rotina de sala de aula. As propostas de produção de textos aparecem de maneira superficial em algumas classes. As docentes não demonstraram clareza sobre quais circunstâncias são mais adequadas para propor situações de escrita de textos em sala de aula.

Os resultados, a partir dos dados coletados, mostraram que os maiores desafios enfrentados nas classes de alfabetização pelas docentes referem-se a: compreender a concepção de alfabetização adotada pela RME, de modo a entender como ela se manifesta de forma prática em sala de aula; proporcionar a todos os estudantes do ciclo de alfabetização situações de aprendizagem significativas envolvendo a leitura e a produção de textos; e apresentar a real necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita nos tempos atuais para que os educandos se sintam motivados e atribuam sentido ao ato de aprender.

A análise dos dados permitiu chegar às seguintes conclusões:

- a) Os professores do ciclo de alfabetização não participaram efetivamente da elaboração do Currículo da Cidade e não tiveram formação para trabalhar com as propostas do referencial, motivos pelos quais o consideram confuso e/ou não entendem o direcionamento dado ao trabalho em sala de aula.
- b) As práticas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores são oriundas de outras experiências de trabalho e de anos de formação acumulados e priorizam o ensino

da técnica da escrita, apoiando-se nos métodos sintéticos e/ou analíticos de alfabetização. Apesar de as situações de leitura realizadas em sala de aula pelos professores serem frequentes, versam apenas a ampliação dos conhecimentos dos estudantes a respeito das características dos gêneros textuais.

- c) O Currículo da Cidade se distancia fortemente da perspectiva de alfabetização crítica.

Para subsidiar a compreensão e o trabalho desenvolvido nas classes de alfabetização, faz-se necessário retomar, na formação de professores, alguns dos saberes essenciais à prática educativa, para apoiar as escolhas didáticas realizadas acerca das atividades de leitura e escrita mais adequadas e significativas a serem desenvolvidas nas classes de alfabetização. Desse modo, propusemos apontamentos relacionados à prática docente à luz das ideias defendidas acerca da alfabetização crítica propostas por Freire.

A escola é um espaço rico em diversidade e um ambiente propício para promover a reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido. Os saberes selecionados indicam possibilidades para a mudança das práticas em alfabetização realizadas pelos professores alfabetizadores a partir da compreensão de que ensinar exige: respeito aos saberes dos educandos; reflexão crítica sobre a prática; entendimento de que ensinar não é transferir conhecimento; apreensão da realidade; compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; e disponibilidade para o diálogo.

Entender tais conceitos contribui para a reflexão e o conhecimento acerca dos propósitos da alfabetização na perspectiva crítica, conforme concebida por Paulo Freire, como um processo de aprendizado que vai além da simples aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita. Ela é uma abordagem educacional transformadora, que visa capacitar os alunos a se tornarem cidadãos críticos, conscientes de sua realidade social, capazes de analisar o mundo ao seu redor e agir de forma reflexiva e transformadora.

Essa pesquisa apresentou dados interessantes que reforçam a necessidade de políticas públicas relacionadas à formação inicial ou continuada de professores, sobretudo a dos alfabetizadores, no sentido de contribuir com a reflexão sobre o papel do educador e dos saberes essenciais à prática educativa, tendo por base os pressupostos defendidos por Paulo Freire para a alfabetização crítica dos sujeitos.

Consideramos, ainda, que o tema desta pesquisa apresenta relevância e será motivo de análises e estudos, enquanto houver crianças, jovens ou adultos oriundos da periferia

matriculados nas escolas públicas que ainda não se apropriaram efetivamente da leitura e da escrita.

Com o propósito de iniciar um processo de reflexão sobre a alfabetização numa perspectiva crítica, pretendemos retornar à unidade escolar participante desta pesquisa para dar uma devolutiva aos professores do ciclo de alfabetização sobre a análise realizada sobre o Currículo da Cidade e sobre a compreensão de alfabetização vigente na RME, além de discutir com o grupo saberes essenciais à prática educativa à luz dos pressupostos freirianos para a alfabetização dos educandos.

Além disso, este estudo sinalizou a relevância de se discutir a concepção de alfabetização crítica na formação de professores, para que os educadores compreendam a teoria por trás das propostas oferecidas para o ensino da leitura e da escrita aos estudantes da rede pública de ensino. Como Freire (2004) afirma, não há neutralidade na prática educativa, todas as ações da escola, especialmente as voltadas para a alfabetização, apresentam intencionalidade.

Pretende-se, portanto, que este estudo possa contribuir com novas possibilidades para a formação de alfabetizadores em uma perspectiva crítica e abrir uma janela de indagações para a realização de outras pesquisas na área.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Cíntia Wolf. **Alfabetização numa perspectiva crítica: análise de práticas pedagógicas**. Campinas, SP, 2002. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2002. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1592255>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. UNIME. CONSED. Comitê gestor da base nacional comum curricular e reforma do ensino médio. **Base Nacional Comum Curricular**. A etapa do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CAPICOTTO, Adriana Dibbern. **Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário** - Rio Claro, 2017. 263 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151619>. Acesso em: 30 out. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FANTINI, Elenir A. **Referenciais Freireanos para o ensino de leitura: um estudo de caso no Município de Diadema-São Paulo**. São Paulo, 2009. 124 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica – PUC de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10138/1/Elenir%20Aparecida%20Fantini.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 52ª ed. São Paulo: Cortez, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 79ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIOVEDI, Valter M.; SILVA, Itamar M. Paulo Freire versus BNCC: perspectivas antagônicas de currículo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, volume 18, número 55, 2021. PPGE/UNESA, Rio de Janeiro.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola (livro eletrônico)**: transformar a educação. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2022.

PINTO, Heldina P. O educador frente ao conflito dos saberes do aluno e os saberes escolares. In: SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**. Múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2001.

RASOPPI, Mônica Alves Feliciano. **Alfabetizando no mundo e para o mundo**: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana no município de Guarulhos/SP. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9830>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1 ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade - Ensino Fundamental**. Componente curricular: Língua Portuguesa – 2ª edição - São Paulo: SME/COPED, 2019a.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: Língua Portuguesa – volume 1 – 2ª edição - São Paulo: SME/COPED, 2019b.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Documento orientador para sondagem de Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. São Paulo: SME/COPED, 2019c. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51041.pdf> . Acesso em: 23/05/2021.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p. 1142-1174 out./dez. 2018. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Tramas conceituais do pensamento freireano: uma construção para o ensino e a pesquisa. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de.; SANTOS,

Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). **Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim. **Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?** 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-06072018-094930/pt-br.php>. Acesso em: 30 out. 2021.

SOUZA, Edilene Oliveira Francisco. **Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: estudo de caso no município de Embu das Artes**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9711>. Acesso em: 12 mar. 2022.

TORINI, Natalie Archas Bezerra. **O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072012-152413/>. Acesso em: 30 out. 2021.

WEISZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. vii-ix.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro para a entrevista semiestruturada

<b>Dimensão</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Perguntas</b>
<i>Perfil profissional visando considerar os seguintes aspectos: formação inicial, tempo no magistério e experiência em classes de alfabetização na rede municipal de São Paulo</i>	1. Levantar as características profissionais dos sujeitos de pesquisa	Qual é a sua formação? Quantos anos atua na educação? Quantos anos em classes de alfabetização? Quanto tempo trabalha nesta escola? Quantas crianças há na turma que leciona?
<i>A compreensão desses professores a respeito do currículo da cidade para alfabetização</i>	2. Verificar qual(is) conhecimentos o professor tem a respeito do currículo da cidade – Língua Portuguesa (LP)	Como você participou da elaboração do Currículo da Cidade?/ Já realizou a leitura do currículo da cidade para o ensino de LP? Em qual momento (horário coletivo, curso, HA)?/ Participou de alguma formação sobre o currículo da cidade?/ Qual a sua opinião sobre o currículo da cidade de LP?
<i>As escolhas didáticas realizadas por eles para a ação alfabetizadora</i>	3. Identificar a concepção de alfabetização a partir das práticas em alfabetização adotadas pelo professor	Conte sobre sua prática em sala de aula. O que você considera importante na alfabetização dos seus alunos? Como você trabalha com a alfabetização dos seus alunos (Quais atividades propõe)? Por que você trabalha assim? Qual (is) materiais você se apoia para alfabetizar os estudantes? Quais textos se apoia? Como você apoia os alunos com dificuldades?
<i>Análise dos professores em relação aos desafios enfrentados nas classes de alfabetização.</i>	4. Identificar as dificuldades enfrentadas em sala de aula para a alfabetização dos estudantes	Durante o tempo que atua como alfabetizador nesta escola, qual é o maior desafio ou dificuldade enfrentada por você para garantir a alfabetização dos estudantes?
Considerações finais (espaço ao participante que desejar acrescentar alguma informação ao que foi conversado durante a entrevista).		

## APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas realizadas

### EDUCADORA 1

#### **1 - Qual é a sua formação?**

R: Graduação em Pedagogia e Artes. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento; Formação Docente. Formação em Música (conservatório).

#### **2 - Quantos anos atua na educação?**

R: Ingressei na Educação na Prefeitura Municipal de São Paulo como A.T.E. (Auxiliar Técnico de Educação), somando o cargo anterior com o período como Professor(a) de Ed. Infantil e Ens. Fund. I, tenho o total 15 anos. Apenas como professora, 10 anos. Trabalhei como professora na Educação Infantil em Taboão da Serra (por seis meses) acumulando cargos.

#### **3 - Quantos anos em classes de alfabetização?**

R: Os últimos 4 anos atuando em classes de alfabetização.

#### **4 - Quanto tempo trabalha nesta escola?**

R: 4 anos.

#### **5 - Quantas crianças há na turma que leciona?**

R: 1º ano – 30 alunos.

#### **6 - Como você participou da elaboração do Currículo da Cidade?**

R: Participei da Elaboração do Currículo de Matemática. Os encontros eram realizados na DRE. Na fase de relevância dos objetivos para o ensino de Matemática.

#### **7 - Já realizou a leitura do currículo da cidade para o ensino de LP? Em qual momento (horário coletivo, curso, HA)?**

R: Realizei a leitura do currículo para concurso público. E em horário coletivo de formação (JEIF).

#### **8 - Participou de alguma formação sobre o currículo da cidade?**

R: Não participei de nenhuma formação posterior.

#### **9 - Qual a sua opinião sobre o currículo da cidade de LP?**

R: Acho difícil trabalhar com ele. Está apoiado no oral. Tenho a impressão de que é repetitivo em sala de aula. Em relação ao 1º ano, vem com conteúdo textual muito denso para o que os alunos conseguem se concentrar/ guardar a informação. Começa com contos e comparação de contos longos, no oral funciona, mas para o registro, não.

#### **10 - Conte sobre sua prática em sala de aula. O que você considera importante na alfabetização dos seus alunos?**

R: Rotina, atividades acontecerem de forma metódica, antecipação das atividades pelas crianças, sequência, método. Sou professora supervisora do PIBID (estou no 2º edital – total 4 anos). Recebo as alunas que estão se formando em Pedagogia pela Universidade Adventista (UNASP). Tenho sempre muitas meninas (estagiárias) dentro de sala de aula na semana. A questão do como fazer, como as crianças aprendem em cada fase, fica mais evidente para mim, tento explicar para as meninas o porquê estamos realizando as atividades.

#### **11 - Como você trabalha com a alfabetização dos seus alunos (Quais atividades propõe)?**

R: Eu trabalho com o livro didático, currículo, atividades impressas, audiovisual, trabalho muito com músicas. Músicas que tenham a ver com o assunto tratado (conto de repetição, vamos pensar numa música pra isso); Estamos aprendendo sobre fonemas (penso numa música que vai enfatizar os fonemas), inclusive em outras disciplinas.

## **12 – Como organiza o seu dia?**

A gente faz o cabeçalho com a data, com as informações da rotina (livro didático, leitura), o que vamos fazer, e as crianças anotam no caderno. Todos os dias a gente faz a leitura feita pela professora, uma vez por semana, essa leitura vira ilustração, vimos um vídeo sobre ilustrador (profissão) então a história vira ilustração conforme a história é lida. Aí vem, qual é a letra do dia ou gênero do dia, tem sempre a hora da música, tem sempre um vídeo para introduzir a atividade. Depois a atividade em si.

Trabalho uma letra por semana. Proponho atividades de Escrita de lista, localização as palavras com aquela no texto. Por exemplo, na minha sala eu procuro trabalhar com as crianças a ideia de um condomínio. Conte uma história no início do ano sobre onde moram as letras e nós construímos um condomínio, existe a casinha e cada janelinha tem a sílaba, conforme as sílabas vão se consolidando elas vão aparecerem no condomínio. (Estamos chegando na letra H).

Por exemplo: tem um gato e a Letra G – dona da casa, ela pode levar as vogais para morar junto com ela, então na janela aparece GA – GE – GI – GO – GU... Eles identificam outras sílabas (GEMA), põe a casinha do M e vai preenchendo o condomínio.

## **13 - Como você apoia os alunos com dificuldades?**

R: Tenho estagiária na classe, sem contar as meninas do PIBID. O título da formação delas é EDUCOMUNICAÇÃO, elas precisam criar intervenções para ajudar/ identificar o que os alunos necessitam. Elas verificam/ percebem qual a dificuldade dos alunos. Elas produzem material para auxiliar na aula. Por exemplo: o aluno não conhece todas as letras, elaboram material para ajudar esse aluno.

Em outros momentos faço atividades diferenciadas para a superação das dificuldades. Como por exemplo, jogos...

## **14 – Você sempre trabalhou assim?**

R: Eu sempre trabalhei com os alunos maiores. São mais autônomos, conteúdo me encanta... Peguei os menores por conta da parceira com a colega de 1º ano, me adaptei. Além do mais com a bolsa do PIBID preciso estar em classe de alfabetização.

Nos dois primeiros anos, fiquei receosa, nunca tinha ficado com turma de alfabetização. Tem o lance da frustração, né?! O menino não está alfabetizando, cadê o valor nessa sondagem, isso me pegava bastante. O que me acalma é a parceria, aqui a gente tem um grupo bem legal, parceiro.

Já tentei trabalhar de várias maneiras, na verdadeira eu ainda não tenho uma maneira específica, vou tentando, mudando as estratégias. Vem muita revista e jornal, vou sempre inserindo essas mídias.

Por conta do projeto gerador de Educomunicação (PIBID), estou começando a trabalhar com a questão da entrevista, o que essas crianças podem trazer, já que essa família não participa tanto, o que ele pode trazer de lá pra cá, pra gente dar um pouco mais de voz, voz não, porque eles já têm, mas de autonomia na escolha da discussão, do gerar essa discussão.

Não sei se tem um jeito que é assim que funciona, estou muito nova na alfabetização.

## **15 - Durante o tempo que atua como alfabetizador nesta escola, qual é o maior desafio ou dificuldade enfrentada por você para garantir a alfabetização dos estudantes?**

R: Eu diria é lidar com a frustração, insegurança por não saber por que os meninos não estão se alfabetizando. Tenho tido bom resultado, os meninos aqui são bons. Tenho filhos pequenos na escola particular, tenho comparado, penso em assistir aula da professora para ver o que está funcionando tão rápido, aqui funciona, mas numa marcha mais lenta. Eu sei que tem a ver com apoio dos pais e tem aluno que não tem, mas não sei dizer se é só isso... Eu fico olhando o currículo e pensando será que posso estar pecando por estar trabalhando ainda com o pezinho no tradicional, não é melhor abandonar tudo?! Essas dúvidas, minha maior insegurança...

## **16 - Nesse período que está na rede fez algum curso de alfabetização pela DRE?**

R: Eu fiz cursos pela DRE, fiz alguns pelo sindicados voltados para alfabetização.

Quando eu leio os orientadores, acho incrível, mas na prática... O currículo de matemática é ótimo, não preciso utilizar folhinha... O de LP parece que é solto. Parece que falta um método. Parece que na mão de cada professor tem uma interpretação... Talvez eu não esteja interpretando corretamente.

## EDUCADORA 2

### **1 - Qual é a sua formação?**

R: Eu tenho Magistério, fiz bacharel em Ed. Física.

### **2 - Quantos anos atua na educação?**

R: 19 anos.

### **3 - Quantos anos em classes de alfabetização?**

R: 6 anos.

### **4 - Quanto tempo trabalha nesta escola?**

R: 8 anos.

### **5 - Quantas crianças há na turma que leciona?**

R: 1º ano – 30 alunos.

### **6 - Como você participou da elaboração do Currículo da Cidade?**

R: Quando ingressei nessa escola, eles estavam organizando para elaboração do currículo. Eu participei do grupo interdisciplinar nos encontros de Matemática.

### **7 - Já realizou a leitura do currículo da cidade para o ensino de LP? Em qual momento (horário coletivo, curso, HA)?**

R: Sim a gente lê. Nas paradas pedagógicas, no planejamento do ciclo da turma.

### **8 - Participou de alguma formação sobre o currículo da cidade?**

R: Não. Eu estudei recentemente para o concurso para professor que teve.

### **9 - Qual a sua opinião sobre o currículo da cidade de LP?**

R: (risos) Eu gosto da proposta, mas eu acho que está distante do que eu consigo trabalhar, do foco que eu tenho com as crianças. Porque eu sou um pouco tradicional nas minhas ações e atividades.

### **10 - O que você quer dizer com tradicional?**

Na parte da apresentação da alfabetização mesmo. O currículo, ele propõe a leitura de texto, uma sequência didática, a partir dessa sequência a gente vai destrinchando, vai vendo as frases, depois as palavras e por último a sílaba. Eu sou o inverso, eu vou partindo da letra, formando sílabas, depois palavras e aí vem os textos. Eu não deixo de trabalhar com o currículo nas leituras, às vezes, tem umas sequências bem interessantes que tá bem de acordo com o que eu estou trabalhando em sala de aula, acaba utilizando também, mas não só. Na minha prática também, mesmo sendo tradicional a gente acaba utilizando outros recursos para apresentar as sílabas e a proposta.

### **11 - Conte sobre sua prática em sala de aula. O que você considera importante na alfabetização dos seus alunos?**

R: Aqui na escola a gente tem n recursos. Tudo que é necessário para que o trabalho seja efetivo em sala de aula a gente tem, tem recursos materiais, letrinhas móveis, recursos tecnológicos que ajuda bastante, uso todos os dias incansavelmente. Extraclasse tem o apoio da família, a orientação pedagógica em como ajudar a criança em determinada hipótese avançar, apoio pedagógico a gente tem. O auxílio e o acompanhamento da família nesse processo também são importantes. Na primeira reunião eu explico com se dá esse processo, eu acho isso importante. Na classe, são os recursos que eu sinalizei.

**12 - Como você trabalha com a alfabetização dos seus alunos (Quais atividades propõe)?**

R: A gente tem alfabetização em matemática e português. Em português a gente trabalha duas vezes na semana: segunda e quarta. A nossa rotina é assim, eu chego, canto com eles, faço a leitura deleite (variados gêneros) trabalhos com as revistas e os jornais e muitos livros da sala de leitura. Essa semana vou trabalhar a família silábica do G, apresento no data show a música da família da semana. Vamos fazendo atividades, de juntar as letrinhas, no final da semana vou trabalhar com as letras móveis, uso imagens para que associem quais começam com a família silábica que a gente tá trabalhando, quais não. São muitas atividades impressas, o livro didático tem algumas que contemplam essa forma que uso de trabalhar outras, não. A gente tem que ficar pesquisando quais estão de acordo com a proposta.

**13 - Por que você trabalha assim?**

R: Porque eu tenho segurança de trabalhar assim.

**14 - Já tentou trabalhar de outra forma?**

Eu me perco. Dentro da nossa proposta a gente vai mesclando bastante. Então, assim, no reforço que eu trabalho com um grupo menor, na maioria das vezes eu trabalho com parlendas, com cantigas. Dessa parlenda a gente vai destrinchando, eu percebo que você tem que ter uma ação muito mais incisiva com os alunos nesse tipo de proposta, não que ela não faça parte da minha didática, mas assim, ela é um pouco mais esporádica do que essa forma de trabalhar de apresentar mesmo.

**15 - Como você apoia os alunos com dificuldades?**

R: Com atividades paralelas, diferenciadas. Como são do 1º ano ainda não são encaminhados para o reforço, mas a gente tem muitos alunos com dificuldade e quais seriam essas, a coordenação motora, noção de caderno, de sequência, de não reconhecer as letras, com auxílio da estagiária a gente tem facilidade em auxiliar as crianças com dificuldades.

**16 - Durante o tempo que atua como alfabetizador nesta escola, qual é o maior desafio ou dificuldade enfrentada por você para garantir a alfabetização dos estudantes?**

R: Compreender a proposta da rede, se adequar aquilo que a rede espera e não ter tanto conflito com minha maneira de pensar e atuar. A rede propõe que você trabalhe de uma forma, mas você tem segurança em trabalhar de outra, e acaba colocar na balança.

**17 - Antes de trabalhar aqui (rede municipal de São Paulo), trabalhou em outra rede?**

R: Trabalhei como professora em Osasco. Trabalhei dois anos em Taboão.

**EDUCADORA 3****1 - Qual é a sua formação?**

R: Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos.

**2 - Quantos anos atua na educação?**

R: 20 anos.

**3 - Quantos anos em classes de alfabetização?**

R: 7 anos.

**4 - Quanto tempo trabalha nesta escola?**

R: 1 (um) ano.

**5 - Quantas crianças há na turma que leciona?**

R: 2º ano - 31 alunos.

**6 - Como você participou da elaboração do Currículo da Cidade?**

R: Não. Participei na escola assistindo vídeos e discussões.

**7 - Já realizou a leitura do currículo da cidade para o ensino de LP? Em qual momento (horário coletivo, curso, HA)?**

R: Sim. No momento de planejamento. No decorrer do ano não tenho visitado tantas vezes.

**8 - Participou de alguma formação sobre o currículo da cidade?**

R: Sim. Não me recordo o nome.

**9 - Qual a sua opinião sobre o currículo da cidade de LP?**

R: Às vezes ele é confuso. Porque tem várias coisas que acontece na sala de aula que o currículo não contempla. Estou com um grupo que estão fazendo estudo de lenga-lenga, no planejamento, não tem especificamente o estudo de versos e estrofes, para fazer o registro você tem que pegar aquilo que está mais próximo, às vezes os objetivos do currículo estão diferentes dos códigos do SGP e da BNCC. Tem aluno que já identifica estrofe e verso e não tenho como contemplar no objetivo.

**10 - Conte sobre sua prática em sala de aula. O que você considera importante na alfabetização dos seus alunos?**

R: Não sei se é pedagógico, mas empatia. Sempre se colocar no lugar, como mediador, como eu faria se tivesse a idade deles, o que eles já sabem. Entusiasta, sempre. Eles têm essa coisa de se comparar ao outros colegas, mas o adulto do que a criança. Como entusiasta da aprendizagem, vibrar com ele a cada conquista. Procuro incentivar que sejam entusiasta do próprio conhecimento.

**11 - Como você trabalha com a alfabetização dos seus alunos (Quais atividades propõe)?**

R: Adoro brincadeiras. Tudo o que eu posso envolver uma brincadeira eu faço. Tem também a barganha. Tenho a sexta-feira especial, que eles acham que vão jogar, vão brincar, mas sempre tem o pano de fundo que é pedagógico. Tem o bingo da sílabas, o bingo das frases. No das sílabas, a gente trabalhou uma cantiga “a barata”, peguei palavras comuns com sílabas simples e dei as figuras para eles, eu ia sorteando as sílabas, só falava não escrevia, questionava o grupo quais as letras para formar o som (BA), depois que falavam, eu fazia o registro na lousa. Quem não tinha se apropriado do som, ele via na lousa e conseguia marcar. É uma atividade que inclui todo mundo, todos conseguem participar. Nessa atividade eu não coloquei a sílaba para eles marcarem, nessa eu coloquei o campo em branco, eles eram obrigados a ver a figura para saber se tinha aquela sílaba, ficou um pouco mais difícil. Esse foi feita em dupla.

Eles sabem da sexta-feira especial, mas não sabem qual será a atividade.

**12 - Nos outros dias da semana, como é sua rotina com eles?**

R: Eu estou conversando com outras colegas sobre a questão de produção, isso para mim é um entrave, já consegui fazer com que várias crianças avançassem de hipótese de escrita, e quem já está alfabético a ideia é escrever um pouco mais. Procuro fazer junto com eles, bastante texto coletivo. Toda vez que tem alguma interpretação ou alguma produção coletiva, principalmente nas aulas interdisciplinares, primeiro converso com eles, faço com que eles registrem, pego o registro de quem fez e coloco na lousa pra ser único. Quem já fez não precisa refazer, esse aqui é para ajudar quem ainda não fez, aí fica um registro coletivo. Na escrita hoje eles ainda não estão autônomos, estou sendo a escriba nesse momento, a ideia que seja uma escrita autônoma e autoral.

**13 - Qual (is) materiais você se apoia para alfabetizar os estudantes?**

R: O recurso de mídia está sendo muito utilizado em sala. Antes utilizava material construído. Às vezes o pessoal fala o que você usou esse ano vai usar no próximo, não vai. Tem muito material que eu construí no decorrer do ano, o bingo das sílabas foi feito esse ano. Eu utilizava muitos jogos que eu elaborava. Hoje o recurso de mídia é essencial. Você acompanha, eles grifam junto comigo... Meu principal recurso são as próprias crianças, quem pode, ajuda um colega e a mídia.

**14- Na classe tem livro didático, cadernos da cidade?**

R: Tem todos, eu utilizo um pouco mais o livro didático.

**15 - Como você apoia os alunos com dificuldades?**

R: Teoricamente eu teria uma agenda na semana que eu ia atender o aluno especificamente, não acontece. Uma vez ou outra eu consigo cumprir essa agenda, de sentar-se com o determinado aluno para ajudar na atividade. Tem a apostila também para avançar nas hipóteses, são alunos que estão no P.S. ou S.S.V. Essa apostila fui atrás de colegas que me indicaram, pedi para a Coordenadora Pedagógica (CP) imprimir...

**16 - Quais atividades essa apostila contém?**

R: Atividades de fixação, bem inicial, alfabeto, as vogais. Eu tenho alunos que vão começar com a produção, ainda são poucos, por isso, ainda insisto na produção coletiva. Tenho esses com dificuldades de escrever o próprio nome, identificar as letras do alfabeto. Tem também o alfabeto que recortei do “Conhecer Mais”, fiz um potinho com letras móveis. Faz em casa o cabeçalho e utiliza desse material. Na sala também, a ideia é montar e pedir a leitura, geralmente é coletiva. Sentar-se ao lado dessa criança com a dinâmica que a gente tem é muito complicado. Às vezes tenho uma sequência planejada para a semana toda, mas às vezes fura, a criança falta, ou alguma coisa que aconteceu na escola.

**17 – Você conta com o apoio de uma estagiária na classe?**

R: Tenho. Tenho também aluno especial. Tenho um material preparado especificamente pra ele. A ideia era sentar uma aula por dia. A memória dele é boa, mas é P.S. apesar de mostrar borboleta e ele identificar percebo que é por conta das palavras que tem memorizado, faz isso também com nomes de colegas. Demorou muito tempo para eu perceber isso. Aluno autista.

**18 - Durante o tempo que atua como alfabetizador nesta escola, qual é o maior desafio ou dificuldade enfrentada por você para garantir a alfabetização dos estudantes?**

R: Às vezes, acho que é a família. Porque quando você tem a família interessada ou participativa que confia de fato no seu trabalho parece que flui com mais leveza para a criança, pra gente, pros pais. Eu tenho um grupo de pais que na primeira reunião já demonstrou bastante confiança, isso foi percebido no bimestre, você percebe as crianças com mais vontade de fazer as coisas. Mas acho que é por conta da família. Mas é claro que uma escola que pensa na criança, é voltada para as crianças, e as crianças percebem isso, é diferente. É o que soma. A escola pode ser muito bacana, mas se não tiver o incentivo da família.

**Considerações finais:**

R: Sou apaixonada, quando a gente começa a falar em sala de aula, eu me sinto muito feliz, encantada com a evolução deles. O ciclo de alfabetização é muito difícil, é cansativo, mas é um ciclo que te dá respostas rápidas. Você fica ansioso, porque você vê o tempo passando, vê que tem coisas que não acontecem, mas quando acontecem, não foi de uma hora pra outra, mas teve muito trabalho, muita fala, incentivo, isso é gratificante.

Estou fazendo a leitura com eles e a ideia é trabalhar os autores, a biografia. Principalmente a leitura de capa. Eles dão opinião, falam o que não gostaram... tomou uma proporção... A leitura é todo dia.

**EDUCADORA 4****1 - Qual é a sua formação?**

R: Fiz magistério, Pedagogia e Psicologia.

**2 - Quantos anos atua na educação?**

R: 21 anos. Comecei em Taboão da Serra como ADI, Secretária de Escola, Professora de Ens. Fundamental, Professora do GAP, Diretora de EMI, Coordenadora de EMI, Diretora de Emef. Em SP já foi POIE, AD e cobri férias da Diretora.

**3 - Quantos anos em classes de alfabetização?**

R: 19. Parto do princípio que o professor deveria acompanhar do 1º até o fechamento do ciclo. Acho importante esse vínculo para que a criança possa estar ali trabalhando as suas evoluções e o professor

possa fazer as intervenções pontuais porque já conhece, não perde tanto tempo. Nas escolas que consegui trabalhar nesse segmento, sou apaixonada pela Alfabetização.

#### **4 - Quanto tempo trabalha nesta escola?**

R: 6 anos.

#### **5 - Quantas crianças há na turma que leciona?**

R: 2º ano – 29 alunos. A turma foi minha o ano passado.

#### **6 - Como você participou da elaboração do Currículo da Cidade?**

R: Nós discutimos muito isso com todos, conforme as orientações que vinham da DRE. Na época estava na coordenação.

Eu acredito que o currículo da cidade é um referencial muito bacana, porque ele vem atendendo bem o que a cidade precisa, mas trabalhamos em territórios que têm as suas próprias especificidades. Acho uma proposta muito bacana, acho que todas as redes deveriam seguir por este caminho, diariamente a gente percebe a necessidade de revisões, nem tudo dá para a gente aplicar da maneira como tá aí, por muitas vezes, ele propõe muito diálogo, e a gente precisa fazer as coisas um pouco mais práticas, mas acho uma proposta excelente. É um pontapé para algo muito forte no futuro.

#### **7 - Participou de alguma formação sobre o currículo da cidade?**

R: Durante o período na coordenação pedagógica, tive muitos encontros para falar a respeito.

#### **8 - Com relação a concepção de alfabetização, o currículo traz de forma clara a concepção adotada pela rede, o professor consegue compreender?**

R: Acredito que tenha que amadurecer mais um pouco, porque fica fechado em algumas situações nem sempre atende a clientela que a gente atende. Aí a gente tem que fazer as adaptações.

Por exemplo, ele fala sobre promover o diálogo entre escola e família. Tem muito desse trabalho da parceria, isso é um entrave. Se formos trabalhar da maneira como propõe, concomitante com a família, a gente não vai ter o sucesso que almeja. É a proposta ideal, mas na real não é bem assim. No ciclo de alfabetização, ele trabalha com textos muito grandes, a gente volta para a concepção que temos que trabalhar com textos pequenos para ir crescendo. O currículo parte do princípio de que a criança vem de uma família com ambiente letrado, pais alfabetizados, e na verdade a gente sabe que a realidade não é assim. Então a gente tem que fazer essas adaptações. Muitas vezes o currículo é meio fechado, e a gente tem de abrir com outras possibilidades.

#### **9 - Conte sobre sua prática em sala de aula. O que você considera importante na alfabetização dos seus alunos?**

R: A afetividade. Pedagogia da autonomia. A gente encontra muito professor que faz com que a criança fique naquela coisa fechada, regrada. Não dá para você trabalhar apenas com uma base teórica, você tem que oscilar entre todas, as crianças aprendem em diferentes formas, então temos que ter diferentes didáticas e metodologias. Você tem que estar aberto a conhecer o que efetivamente o teu aluno já sabe, não apontar o que ele não sabe, para assim trazer propostas que sejam possíveis dele realizar e assim ele mesmo possa ficar feliz com os seus avanços. Trabalhar sempre a parte motivacional, de que ele pode, consegue. Nossa você errou, vamos entender por que você errou, o professor tem que estar junto. Os agrupamentos fazem muita diferença, por muitas vezes a gente trabalha só com fileiras, embora seja o estilo da unidade, tem que trabalhar assim, você tem que ser adepto a fazer bagunça, você tem que trazer proposta de entusiasmo para as crianças, que seja desafiadora, e percebam que vir pra escola é um lugar legal, a professora vai te ouvir. O ouvir é o mais importante. Muitas vezes a gente faz um planejamento... a criança tem que se sentir participativa, que tem o poder de decidir junto com você, que não é algo mecânico. A criança precisa sentir que pode perguntar a professora, expor, perguntar o que não sabe.

#### **10 - Como você trabalha com a alfabetização dos seus alunos (Quais atividades propõe)?**

R: Sistematização da rotina. Faço a organização dos cadernos – classe e casa. Procuo realizar atividades sequenciadas de modo a ir avançando no conhecimento. Quando percebo que não, a gente retoma. Uso

muito a sala digital, vídeos, aulas de outros professores. Eles sabem que todos os dias vão ter: história, a música, uso a musicalidade para trazer conteúdos, especial as sequencias (dias da semana, meses do ano, números, alfabeto). Tem o momento da brincadeira, da dança em sala de aula. Trago atividades já impressas para não perder tempo copiando. Uso os livros didáticos em terceiro plano, pois não atendem as necessidades. Nem sempre vem a mesma quantidade para todas as turmas. Procuro planejar as atividades em conjunto com as outras professoras. Tenho estagiário na sala para ajudar, as meninas do PIBID que contribuem também. O aluno que já terminou intervém junto àquele que está com dificuldade.

**11 - Qual (is) materiais você se apoia para alfabetizar os estudantes?**

R: Usa o caderno da cidade mais que o didático. Em especial para tarefas de casa, acabo utilizando esse para família realizar junto com o filho.

**12 - Está realizando algum projeto em leitura e escrita?**

R: O ano passado a gente montou um livro. Conteí para eles vários contos de fadas, mostrei vídeos e eles fizeram recontos, fui a professora escriba. Digitei as histórias e as crianças ilustraram. O livro foi exposto na mostra cultural da escola.

Esse ano estou trabalhando com músicas. Sequência alfabética por música. Vi na internet um material com uma cantiga para cada letra. Às vezes, a cantiga não tem muito a ver e a gente vê o que faz.

Apresento outros estilos musicais, antes da realização das atividades (mantra, MPB, clássica, gospel).

**13 - Como você apoia os alunos com dificuldades?**

R: Alunos com dificuldades são os faltosos, que não tem o apoio da família. Não tem sequência, não acompanha. Algo que me frustra sobre a compensação de ausência...

**14 - Durante o tempo que atua como alfabetizador nesta escola, qual é o maior desafio ou dificuldade enfrentada por você para garantir a alfabetização dos estudantes?**

R: A questão com a famílias. A Escola dá autonomia de trabalho... famílias presas ao comodismo do COVID...

**EDUCADORA 5**

**1 - Qual é a sua formação?**

R: Pedagogia, Psicopedagogia clínica e institucional. Não cursei o magistério.

**2 - Quantos anos atua na educação?**

R: 13 anos.

**3 - Quantos anos em classes de alfabetização?**

R: 13 anos, antes era educadora social.

**4 - Quanto tempo trabalha nesta escola?**

R: 1º ano na escola.

**5 - Quantas crianças há na turma que leciona?**

R: 2º ano - 29 alunos.

**6 - Como você participou da elaboração do Currículo da Cidade?**

R: Não considero uma participação na elaboração. Tivemos poucas formações em JEIF para ver vídeos que enviaram, mas não percebo essa participação nossa na elaboração do currículo. Lembro que na época tinham alguns grupos na DRE, acredito que essas pessoas tiveram uma participação direta.

**7 - Já realizou a leitura do currículo da cidade para o ensino de LP? Em qual momento (horário coletivo, curso, HA)?**

R: Sim, em formações. Nos horários coletivos e nos momentos de planejamento.

**8 - Participou de alguma formação sobre o currículo da cidade?**

R: Não. Nós temos a formação da cidade, mas essa formação não foca só no currículo de LP.

**9 - Qual a sua opinião sobre o currículo da cidade de LP?**

R: Eu gosto. Só que eu percebo em alguns momentos quando a gente precisa casar as informações do currículo com o livro didático que vem pra gente, falta um pouco das habilidades pra conseguir encaixar. As habilidades ficaram um pouco perdidas, a gente precisa ficar procurando, olha, será que isso aqui se adequa ao proposto.

**10 - Com relação ao trabalho com alfabetização. O currículo da cidade ajuda a nortear o que o professor tem que fazer na sala de aula?**

R: Nem tanto. Eu acho que é assim, pode ser uma questão equivocada, mas para um professor que já tem uma experiência maior com alfabetização, ele consiga se nortear bem. Para um professor que tá chegando na rede, na área, acho que ele não consegue se nortear tão bem. Não está tão claro, mais nessa questão. Pra quem já tem a experiência não só da prefeitura, mas quem já tem uma experiência com alfabetização, você ainda consegue se nortear melhor. Para quem tá chegando eu percebo a pessoa perdida. Muito claro isso para mim, foi o último concurso, a pessoa ficou bem perdida. Se servisse bem como norte, teria sido clara as informações casadas com as questões do concurso.

**11 - A sua primeira experiência com alfabetização foi na prefeitura de SP?**

R: Sim, foi na prefeitura.

**12 - Conte sobre sua prática em sala de aula. O que você considera importante na alfabetização dos seus alunos?**

R: Hoje a gente trabalha muitos mais que só a alfabetização, trabalha a questão social do aluno. É você entender como o aluno está naquele momento aberto para conseguir fazer essa alfabetização. O acolhimento é bastante importante, o afeto.

**13 - Como você trabalha com a alfabetização dos seus alunos (Quais atividades propõe)?**

R: Costumo trabalhar a consciência de palavras, consciência fonológica, rimas, aliteração, acho que facilita nosso trabalho no dia a dia. Texto de memória, parlendas, cantigas, bilhetes, poemas, coisas que dão muito resultado também com eles. Reescrita coletiva, bastante listas, eles gostam, do mesmo campo semântico.

**14 - Como você estrutura a sua rotina ao longo da semana?**

R: Sequência didática. Começo sempre com a leitura, eles cobram bastante. De gêneros diferenciados. Contos, poemas, divulgação científica, regras de jogos. Essa semana a gente tá trabalhando mais sobre os migrantes, por conta do mês de junho. Eu gosto muito de sequências a partir de livros, de histórias. Isso acaba ampliando também o repertório de leitura.

**15 - Qual (is) materiais você se apoia para alfabetizar os estudantes?**

R: Utilizo Sequências Didáticas próprias, a partir dos livros diversos que eu tenho. E os materiais da rede, caderno da cidade, não recebemos esse ano. Eu tenho disponível em classe, o material Trilhas de Aprendizagem, elaborado pela SME para ser usado durante o período de isolamento social. Trabalho de acordo com os materiais que vem pra gente. Ideal seria no início do ano ter material completo pra gente trabalhar. Esse ano não tivemos isso. Temos 3 salas de 2º anos, uma sala está trabalhando com livro didático diferente, porque a quantidade de livros não foi suficiente.

**16 - Qual é o perfil da sua turma hoje?**

R: Eles avançaram bastante, porque a gente iniciou o ano com um número muito grande de alunos pré-silábicos. Então pensando no contexto do início do ano, eles avançaram bastante. Ainda tenho alunos nas hipóteses de escrita silábica com valor sonoro e silábica-alfabética, tenho grande número de alunos faltosos, estão no campo da busca ativa. Mas considero o potencial da sala.

**17 - Como você apoia os alunos com dificuldades?**

R: A gente trabalha bastante com intervenção. Por exemplo, enquanto os alunos mais avançados estão realizando atividades com desafios maior, os alunos com dificuldades estão fazendo atividades com letras móveis, formação de palavras, consciência de palavras, aliteração e tem surtido bastante efeito.

**18 - Tem apoio de estagiária?**

R: Sim.

**19 - Além dessas intervenções, tem algum material que envia para casa?**

R: Tem apostila elaborada pelos professores do 2º ano. As atividades giram em torno do alfabeto, porque as crianças têm dificuldades em identificar as letras do alfabeto, nomes próprios, listas de diversos campos semânticos, rimas, aliteração, jogo de memória.

**20 - Durante o tempo que atua como alfabetizador nesta escola, qual é o maior desafio ou dificuldade enfrentada por você para garantir a alfabetização dos estudantes?**

R: O maior desafio que enxergo é realmente a frequência. Tenho aluno que falta três vezes na semana. As justificativas para as faltas: não estava bem, o relógio não despertou, não tinha alguém para trazer. Média de 6, 7 alunos faltosos.

**21 - Você está trabalhando alguma sequência didática específica?**

R: Hoje a gente está trabalhando uma sequência de João e Maria. Nós fazemos o que: pegamos os personagens, as suas características, fazemos a lista de doces, recuperamos o final do conto. Isso vai em torno de 3 ou 4 dias. No final a gente faz a reescrita coletiva.

Inicialmente a gente faz a leitura, assiste um vídeo sobre a história. Eles participam muito da atividade com a lista. Gosto de trabalhar o final do conto, para observar como recuperam as cenas, ainda sou escriba. Eles não têm autonomia para escrever. Gosto de fazer comparação entre versões, não se encerra por aqui, eles fazem o link com a vida deles. Eles participam e trazem para a vida deles...

**Considerações finais...**

R: Frustração de não poder fazer mais por eles, porque você vê o aluno que está aqui avançando dia após dia, e aquele que não está presente, quando ele vem, fica perdido daquele jeito, dá uma angústia muito grande. No dia que ele vem, você tenta sugar o máximo possível, fazer uma intervenção maior, porque você sabe que dois ou três dias ele não virá.

De modo geral, os pais são presentes, se empenham, realizam com os filhos as lições de casa...

**EDUCADORA 6****1 - Qual é a sua formação?**

R: Fiz Magistério, graduação em Letras e depois Pedagogia.

**2 - Quantos anos atua na educação?**

R: 30 anos.

**3 - Quantos anos em classes de alfabetização?**

R: A maior parte do tempo em classes de alfabetização.

**4 - Quanto tempo trabalha nesta escola?**

R: 23 anos

**5 - Quantas crianças há na turma que leciona?**

R: 3º ano – 33 alunos

**6 - Como você participou da elaboração do Currículo da Cidade?**

R: Não. Ouvi sobre o currículo nas reuniões da escola.

**7 - Já realizou a leitura do currículo da cidade para o ensino de LP? Em qual momento (horário coletivo, curso, HA)?**

R: Sim, já li nos horários de JEIF.

**8 - Participou de alguma formação sobre o currículo da cidade?**

R: Não.

**9 - Qual a sua opinião sobre o currículo da cidade de LP?**

R: Eu gosto, acho excelente. Acho que contempla bem a proposta de trabalho. A proposta não é nova. Já trabalhávamos assim há anos. Vem com um novo olhar.

**10 - Conte sobre sua prática em sala de aula. O que você considera importante na alfabetização dos seus alunos?**

R: Considero importante que eles adquiram a leitura e a escrita. Se tornem leitores, apreciem a leitura. Que usem a leitura como instrumento de participação social, de mudança.

**11 - Como você trabalha com a alfabetização dos seus alunos (Quais atividades propõe)?**

R: A gente trabalha com leitura diversificadas. Leitura próximas a criança. Escolher diferentes gêneros, leitura que gostem que conheçam, e acrescentando coisas novas.

Leitura compartilhada pelo professor. A prefeitura trouxe as revistas Qualé, Ciência Hoje, o Joca. Por meio da leitura desses materiais eles começam a observar como se faz a leitura de um texto presente jornal e/ou revista, que não se lê tudo, vai pelas preferências. A partir disso, consegue vincular o texto lido com fatos e acontecimentos na atualidade, é bem interessante.

As atividades de escrita a gente trabalha bastante. Na alfabetização, parlenda, textos de memória, receitas, quadrinhas, convites, muita coisa que eu acho que é próxima deles. A gente faz uma leitura de tudo mesmo, não tirando o texto científico, a revista tem esse olhar.

**12- No momento está desenvolvendo algum Projeto didático?**

R: A gente não tem focado em nenhum especificamente. A gente escolhe o gênero, vamos começar pelo conto de fadas, as parlendas, mas não tem sido tão específico. A gente tem focado em algumas semanas, por exemplo, o leituroço, foca no imigrante, no indígena, tem momentos específicos que a gente foca nesses temas para leitura de textos.

O 3º ano fechou trabalhar HQ, Poesia e prosa. Olhando o livro didático, o currículo... Nesse momento já trabalhamos as HQ, Poesias e agora contos maravilhosos. Leitura e produção do gênero. A professora da sala de leitura tem um projeto com a intenção de fazer um Sarau. Com apresentações diversas, além de teatro.

**13 - Qual (is) materiais você se apoia para alfabetizar os estudantes?**

R: Cadernos da cidade, Livro didático...

**14 - Como você apoia os alunos com dificuldades?**

R: Tive a sorte de ter uma estagiária. Estamos seguindo o mesmo percurso das outras crianças. Com olhar mais focado nas crianças com dificuldades. O conteúdo é o mesmo, mas adequando ao ritmo deles. Estão começando a ler.

Não tem aluno PS. A maioria estão SCV caminhando ao SA. Temos tentado adequar mesmo.

**15 - Durante o tempo que atua como alfabetizador nesta escola, qual é o maior desafio ou dificuldade enfrentada por você para garantir a alfabetização dos estudantes?**

R: Acho que é a falta de concentração mesmo, do aluno querer aprender. Como professor de Fund 1 a gente quer que o aluno aprenda, não quer perdê-lo, a gente não aceita que não tenha interesse, se sinta motivado. Precisa fazer alguma coisa, independente se a família não se interessa, a escola abraça e ajuda o aluno aprender...

Sempre foi assim. O que a gente compete hoje são com coisas muito atraentes. A criança está mais elétrica, hiperativa, por conta da vivência. Há anos a criança não se concentrava, não se perdia tanto,

mas hoje com a rede social, o celular, isso é muito atrativo. Ele sabe muito sobre jogos, séries que estão passando. Às vezes conteúdos que não são pertinentes a eles. Eles fazem tudo ao mesmo tempo.

### **Considerações finais...**

Estamos caminhando para mudanças que não sei se são boas ou ruins. É um período de reflexão e de preocupação. O olhar da gente, não sei se é porque já estou no fim de carreira, acho que começo olhar com muita preocupação. Não sei se a tempos atrás, por estar começando, eu não tinha tanto esse olhar. Hoje em dia tenho bastante preocupação com as questões da educação, da questão política, dos profissionais que estão chegando na rede. O desafio também é a questão social que é tão forte. Conversando com meus alunos eles falaram que teve um baile funk, não sei se por conta da virada cultural, mas muito estavam no baile funk. Foram com o pai, mãe, tio, essa mudança assusta bastante. Falei para eles que não é um tipo de ambiente adequado que vocês possam ir, porque é um lugar onde as pessoas bebem muito, muitas usam drogas, pode sair uma briga. Outra coisa, é hora de a criança estar dormindo, como a gente vai estar daqui alguns anos com relação a essas coisas. Parece que a escola vai perdendo o fio...

### EDUCADORA 7

#### **1 - Qual é a sua formação?**

R: Fiz magistério. Fiz graduação em Comunicação Social – Publicidade e propaganda. Fiz complementação em Letras, Pedagogia. Fiz cursos de formação continuada na Prefeitura

#### **2 - Quantos anos atua na educação?**

R: 33 anos.

#### **3 - Quantos anos em classes de alfabetização?**

R: Sempre com alfabetização.

#### **4 - Quanto tempo trabalha nesta escola?**

R: 23 anos.

#### **5 - Quantas crianças há na turma que leciona?**

R: 3º ano – 30 alunos

#### **6 - Como você participou da elaboração do Currículo da Cidade?**

R: Diretamente não. Eu acredito que de acordo com os resultados das escolas, foi necessário criar algo que fosse mais dentro da realidade das crianças, dessa participação maior.

#### **7 - Já realizou a leitura do currículo da cidade para o ensino de LP? Em qual momento (horário coletivo, curso, HA)?**

R: Já. A gente costuma fazer na JEIF. Sou POA. Basicamente a gente faz isso...eles orientam a trabalhar com esse documento.

#### **8 - Participou de alguma formação sobre o currículo da cidade?**

R: Participei do PROFA, PNAIC. Esses cursos são o Currículo da cidade.

#### **9 - Qual a sua opinião sobre o currículo da cidade de LP?**

R: O de LP, vou ser sincera com você, eu acho assim que as atividades são pra dar continuidade. Tem horas que fica cansativo. Ele repete muito a mesma. Tem um texto lá e você trabalha aquela única atividade. Para as crianças das séries iniciais fica cansativo. Não sei se de repente a gente deveria trabalhar de uma outra forma. O de matemática é mais dinâmico.

#### **10 - Conte sobre sua prática em sala de aula. O que você considera importante na alfabetização dos seus alunos?**

R: Que eles compreendem o processo da leitura e da escrita e façam uso da maneira como eles entendam, que ela tem uma função social.

**11 - Como você trabalha com a alfabetização dos seus alunos (Quais atividades propõe)?**

R: Eu costumo assim, sou da época que surgiu o construtivismo na rede. Costumo diversificar as atividades, tanto atividades do construtivismo e um resquício do tradicional.

**12 – O que você quis dizer com atividades do construtivismo?**

R: Por exemplo, proponho bastante leitura entre eles, leitura compartilhada, trabalhar com rótulos de embalagens, textos que eles tenham a vivência, as brincadeiras, os nomes, que façam parte da vida deles. Coisas que eles gostam, HQ, revista. Eu costumo trabalhar associando outras disciplinas. Alfabetizo também com ciências para ficar um pouco mais interessante. Trabalho muito em grupo, um ajuda o outro. As duplas produtivas.

**13 – A que você se refere ao modo tradicional de trabalhar?**

R: A questão das sílabas, de silabar. Eu ainda acho que ajuda. Nas formações do POA eu vejo, falam a sílaba não está dissociado do todo. Para mim, tem alguma coisa ali que ajuda. Costumo oferecer o silabário para as crianças em sala.

**14 - Por que você trabalha assim?**

R: Sou aberta a novidades. Tanto que nessas formações, eu aprendi muito. Não sabia identificar as fases da crianças. Saber as parte, estando trabalhando o nome dele, ajuda. Tudo que e novo eu aceito. Os projetos que a gente tem aqui.

**15 - Qual é a sua rotina com os alunos?**

R: Gosto de trabalhar com leitura de textos, fazer leitura para eles. Eles trazem livros da sala de leitura, daí a gente lê. Até mesmo assim, na leitura de enunciado, eu pergunto quem quer ler... dou oportunidade para todos. Nessa prática, gosto também que eles construam seus próprios textos.

**16 - Qual (is) materiais você se apoia para alfabetizar os estudantes?**

R: Além do currículo, uso atividade da internet, letras móveis, recursos multimídias, o livro didático, as revistas, o jornal. Tudo o que tem leitura.

**17 - Como você apoia os alunos com dificuldades?**

R: É uma dificuldade que a gente tem. Poderia fazer mais. Eu gostaria de ter mais tempo, eles precisam. Costumo realizar atividades diferenciadas. Na sala quando proponho alguma atividade que apresentam dificuldades, vou até eles, não costumo ficar na minha mesa. Mas acho que não é o suficiente. Às vezes mando atividade para fazer em casa. E um ajudando o outro também.

**18 – Tem o apoio de estagiária?**

R: Sim. Tenho aluno autista, demanda muito. A estagiária o acompanha... E ela dá o suporte para os alunos com dificuldades...

**19 – Está realizando alguma sequência didática ou projeto em Língua Portuguesa?**

R:A gente vai ter o leitoraço. Eles têm um caderninho para produção de texto. A atividade acontece uma vez por semana. A primeira produção foi coletiva, discutimos o assunto, foi uma atividade de História, sobre a escola do passado e de hoje. Por ter sido a primeira, eles foram falando e eu escrevendo. As outras duas foram temas discutidos, como profissões.

A proposta é emitir uma opinião, síntese sobre o que foi discutido.

Na turma há alunos que não estão alfabéticos, uns 3. Outros alfabéticos, mas com dificuldades para escrever.

**20 - Durante o tempo que atua como alfabetizador nesta escola, qual é o maior desafio ou dificuldade enfrentada por você para garantir a alfabetização dos estudantes?**

R: O número de alunos em sala de aula. A gente não dá conta de atender os com mais dificuldades. No período de revezamento, com poucos alunos, deu para trabalhar bem.

**EDUCADORA 8****1 - Qual é a sua formação?**

R: Pedagogia, Psicologia, pós em Arte Educação.

**2 - Quantos anos atua na educação?**

R: 27 anos.

**3 - Quantos anos em classes de alfabetização?**

R: 23 anos.

**4 - Quanto tempo trabalha nesta escola?**

R: 3 anos.

**5 - Quantas crianças há na turma que leciona?**

R: 3º ano – 31 alunos

**6 - Como você participou da elaboração do Currículo da Cidade?**

R: Na verdade, eu participei na Ed. Inf. nas discussões no PEA.

**7 - Já realizou a leitura do currículo da cidade para o ensino de LP? Em qual momento (horário coletivo, curso, HA)?**

R: Quando comecei a ter dificuldade, mesmo como módulo, no início peguei algumas turmas por meses. Para interação, para ver o que tinha que seguir, eu li o currículo para ter uma noção.

**8 - Participou de alguma formação sobre o currículo da cidade?**

R: Não.

**9 - Qual a sua opinião sobre o currículo da cidade de LP?**

R: O currículo é o nosso norteador, do ponto que devemos partir para aquilo que devemos alcançar. Temos que conhecer bem para saber como trabalhar.

**10 - O currículo está distante da sala?**

R: Não está distante. Mas a gente não consegue alcançar tudo aquilo que está proposto. Ele é o caminho para que a gente alcance. Então a gente trabalha de acordo com ele. O objetivo no final deveria ser alcançado, mas nem sempre a gente alcança aquilo que é proposto.

**11 - Conte sobre sua prática em sala de aula. O que você considera importante na alfabetização dos seus alunos?**

R: Eu trabalho a partir das dificuldades, tentando adequar de acordo com as dificuldades. As propostas são as mesmas, mas vou diferenciando conforme as dificuldades. Gosto muito trabalhar a leitura, muita leitura. Todo dia a gente faz a leitura para depois começar a cobrar a escrita, ele precisa ter esse conteúdo, se não ele não vai. Se a gente não cobrar a leitura dele como ele vai escrever.

Tem o texto, a história do dia realizada pelo professor, e tem o que a gente trabalha em livros, no caderno da cidade, no trilhas, nos livros que eles têm, revezando, cada dia da semana a gente trabalha um livro, ou o registro no caderno ou na folha.

No começo da aula a leitura é deleite. Quando trabalhei com HQ, a gente fez leitura de gibis, para depois trabalhar a produção. Para que soubessem a estrutura do gênero e do bibi em si, o que contém. Faço bastante leitura sobre diversos assuntos para depois a gente explorar bem.

A gente trabalhou bastante HQ, Contos e as Fábulas. Depois explorei as características do gênero para produção.

**12 - Por que você trabalha assim?**

R: Há 20 alunos, eu sempre peguei 1º ou 2º ano. Sempre partir das atividade de leitura, lista de nomes, da lista de produção. Já que estou com o 3º ano consigo partir do texto, porque eles já têm conhecimento maior, o repertório sobre as características, do gênero, já é maior.

**13 – A sua forma de trabalhar está relacionada a outras experiências extras a rede municipal de São Paulo?**

R: Eu digo que a rede “X” (município na região da grande São Paulo) não valoriza os profissionais na questão financeira. Mas na questão pedagógica, fiz todos os cursos oferecidos pela SME desse município, desde o PROFA ao Letra e Vida. Fiz tudo o que a prefeitura oferecia. Isso é a base do meu trabalho. Tudo o que aprendi, aprendi lá. A prefeitura de São Paulo é muito grande, acredito que os cursos oferecidos não deem conta de atender a todos os professores.

**14 - Qual (is) materiais você se apoia para alfabetizar os estudantes?**

R: Livros didáticos e paradidáticos para apoio das leituras.

**15 - Como você apoia os alunos com dificuldades?**

R: A estagiária apoia os alunos com dificuldades. Eu a oriento como fazer.

**16- Está realizando alguma sequência didática?**

R: A sequência didática a gente faz das produções...

**17 - Durante o tempo que atua como alfabetizador nesta escola, qual é o maior desafio ou dificuldade enfrentada por você para garantir a alfabetização dos estudantes?**

R: Pós pandemia o desafio está bem maior. As crianças esperam a gente fazer, não tem autonomia. Alegam não sabem. Esperam para fazer junto. Necessita da presença constante do professor. Apresentam insegurança.

**Considerações finais...**

Não tenho alunos PS, mas tenho 5 alunos SCV... Alfabéticos com dificuldades de interpretação. Na matemática quando a gente dá um probleminha para eles é uma tortura, eu tento fazer assim, passo o probleminha, dou um tempo para fazer, chamo na lousa, 3 ou 4 crianças, cada um responde como fez e a gente vai tentando descobrir qual é o correto, ou se todos estão corretos, a melhor forma de se chegar naquele resultado, para ver se a cabecinha vai abrindo.

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** O SENTIDO DA ALFABETIZAÇÃO PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO, NA VIGÊNCIA DO CURRÍCULO DA CIDADE

**Pesquisador:** Jonathan José dos Santos

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e objetivos:**

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações do autor, no que se refere a alfabetização dos estudantes nas classes de alfabetização.

O objetivo dessa pesquisa é compreender como os professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de São Paulo, pensam acerca da alfabetização e a(s) prática (s) de ensino utilizada (s) para promover a alfabetização crítica e significativa das crianças.

#### **Procedimentos:**

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de entrevista e autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma online, gravações, e outras formas de registros.

#### **Desconfortos e riscos:**

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

#### **Benefícios:**

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professores entrevistados, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o porquê e como se alfabetiza. Desta forma, pretende-se que esta seja uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre a alfabetização numa perspectiva crítica e significativa a luz dos pressupostos de Paulo Freire e do Currículo da Cidade.

**Acompanhamento e assistência:**

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

**Ressarcimento e indenização:**

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Jonathan José dos Santos, Rua Itinguçu, 126, Jardim Santo Eduardo, Embu das Artes - SP, 06823-520, contato (11) 95198-9897.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Contato telefônico: \_\_\_\_\_

e-mail (opcional): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu  
RESPONSÁVEL LEGAL)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do pesquisador)