



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**MÁRCIA LIMA XAVIER**

**É POSSÍVEL ALFABETIZAR LETRANDO?**

Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública  
no município de Jequié-BA

Vitória da Conquista - BA  
2021

**MÁRCIA LIMA XAVIER**

**É POSSÍVEL ALFABETIZAR LETRANDO?**

Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública  
no município de Jequié-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na educação básica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvia Regina Marques Jardim.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA  
2021



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**É POSSÍVEL ALFABETIZAR LETRANDO?**

Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública  
no município de Jequié-BA

**Autora:** Márcia Lima Xavier

**Data:** 08/03/2021

Este documento corresponde à redação final da dissertação defendida por Márcia Lima Xavier e aprovada pela Comissão Avaliadora.

**COMISSÃO AVALIADORA**

---

Profa. Dra. Silvia Regina Arques. Jardim - (orientadora)

---

Prof. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes (IFBA)

---

Profa. Dra. Maria Aparecida P. Gusmão (UESB)

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**  
**2021**

X21p

Xavier, Márcia Lima.

É possível alfabetizar letrando? Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública no município de Jequié-Ba. / Márcia Lima Xavier, 2021.

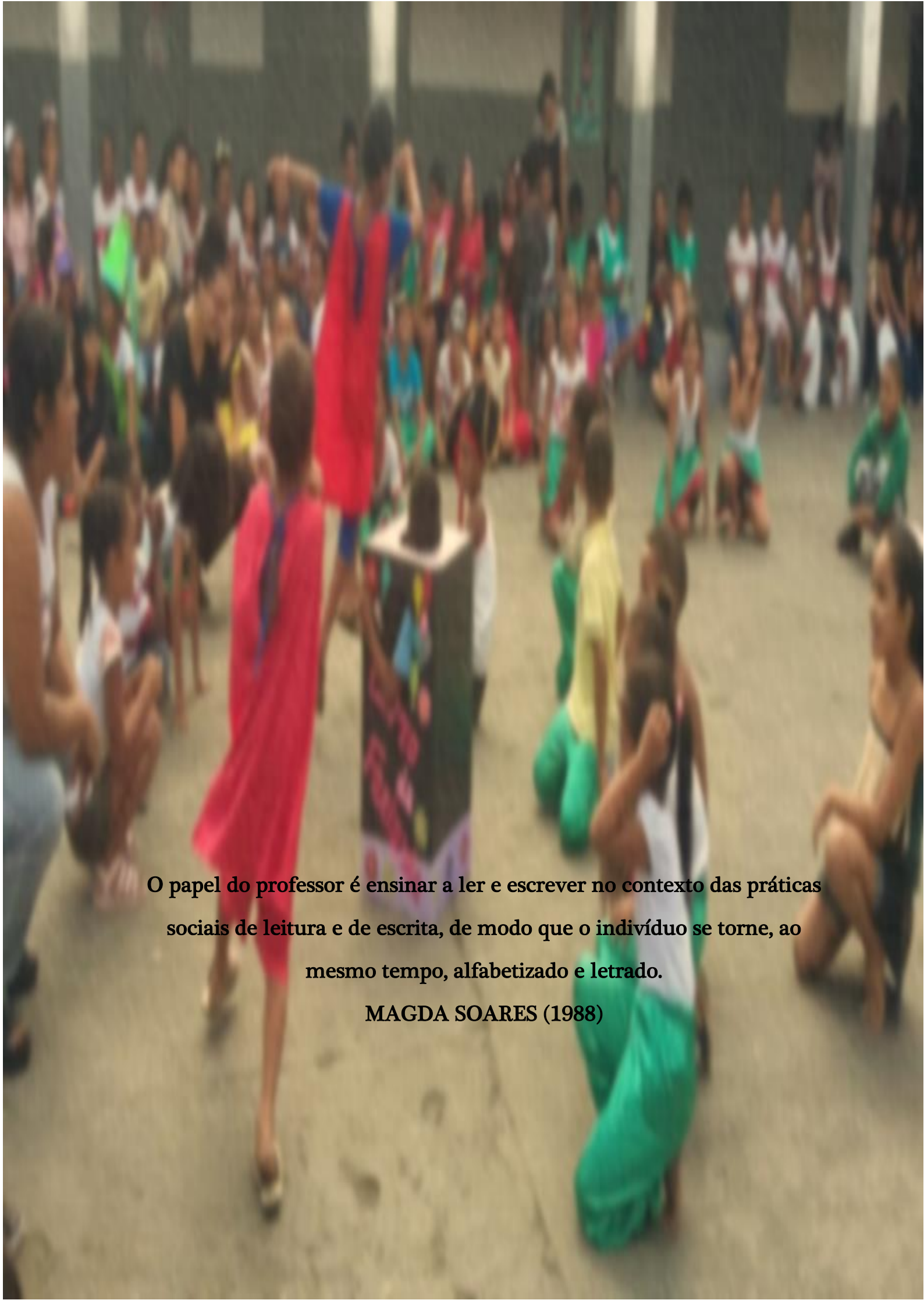
183f. il.

Orientador (a): Dra. Silvia Regina Marques Jardim  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,  
Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.  
Inclui referência F. 168 – 183f.

1. Alfabetização e letramento. 2. Professora alfabetizadora – Bem sucedida. 3. Educação básica – Município de Jequié - Ba. I. Jardim, Silvia Regina Marques. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-PPGEn. III. T.

CDD 372.412

*Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*  
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



**O papel do professor é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e de escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.**

**MAGDA SOARES (1988)**

# Gratidão



Exercer a gratidão é uma virtude que engradece o ser!

Queria ser sábia com as palavras, para poder expressar toda minha gratidão! Todavia, busco a todo momento da minha vida ser grata, pois a minha caminhada nessa terra, tem sido acompanhada de seres especiais que até aqui me ajudaram a trilhar os caminhos.

Caminhos estes, que às vezes me surpreenderam com barreiras difíceis.

Os seres especiais aos quais me refiro, prefiro chamar de **ANJOS**.

Meu Deus! E quantos anjos me acompanharam na caminhada do mestrado muito antes dela começar.

Minha família, que é meu porto seguro de todos os momentos, especialmente meus filhos Jéssica e Mateus. Meu pai Miguel Coelho Xavier (in memoriam) que deve estar orgulhoso onde estiver e minha mãe Alice Martinha Lima Xavier.

Miinhas queridas companheiras da Secretaria Municipal de Educação de Jequié (Graça Bispo, Janaina, Josinéia, Eliege, Silvia Regina, Marivone, Sara Oliveira, Débora, Denise) que foram a mola propulsora que me jogou por cima do muro e me fez ver que havia algo mais para conquistar.

Minhas amigas da vida que me cercam de cuidados e afeição sempre dispostas a ajudar, em especial as “Corogutes”.

Não posso esquecer-me de Fran, uma jovem pedagoga competente, que se tornou filha do coração.

Minha turma de Mestrado em Ensino 2019.1.

Que galera é essa, meu irmão/minha irmã?! Especialmente, Andrique, Erlan, Miquéias, Danilo e Kleber. Márcia Mendes, Tina, Andiara, Helenice, Ieda, Hanelli, Aline, Islana, a boneca Geane, Flavinha, Adriana, Ruth. Parte de uma história perfeita.

O professor e nosso coordenador Benedito Eugênio sempre dedicado e solícito.

Meu grupo de Pesquisa de Formação de Professores – **PROALFA**, na pessoa de Nandyara, que alimentou a base teórica que fundamentou este estudo.

Minha orientadora, a “princesa” Silvia, carinhosa, educada, sensível “meu anjo protetor” neste Mestrado.

A professora alfabetizadora Girassol pela generosidade e disponibilidade, além de Lu e Leda.

E, enfim e não por último, ao meu Deus todo poderoso, que nessa caminhada esteve ao meu lado e muitas vezes me carregou no colo, para que eu pudesse ganhar forças e continuar.

**A Ele a Glória!**

## **LISTA DOS QUADROS**

**QUADRO 1:** Organização dos Anos iniciais do Ensino Fundamental.....**27**

**QUADRO 2:** Características de uma professora alfabetizadora bem-sucedida de acordo a revisão bibliográfica.....**103**

**QUADRO 3:** Quadro comparativo das características de uma professora alfabetizadora bem-sucedida segundo as a revisão bibliográfica e as características da professora alfabetizadora colaboradora considerada bem-sucedida.....**157**

## LISTA DOS GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b> Situação da Escola na análise do IDEB 2017.....	33
<b>GRÁFICO 2:</b> Proficiência em Leitura.....	35
<b>GRÁFICO 3:</b> Proficiência em Escrita.....	35
<b>GRÁFICO 4:</b> Resultados e Metas.....	36
<b>GRÁFICO 5:</b> Domicílios com acesso à internet em 2019.....	69



## LISTA DAS TABELAS

<b>TABELA 1:</b> Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização.....	34
<b>TABELA 2:</b> Teses e Dissertações analisadas.....	86

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> A sala de aula.....	117
<b>FIGURA 2:</b> O livro da leitura deleite do dia 12/03/2020.....	118
<b>FIGURA 3:</b> Atividade diagnóstica aplicada pela professora alfabetizadora .....	120
<b>FIGURA 4:</b> Atividade diagnóstica aplicada pela professora alfabetizadora.....	123
<b>FIGURA 5:</b> Livro da leitura deleite do dia 13/03/2020.....	126
<b>FIGURA 6:</b> Filme: “Cada um na sua casa” .....	128
<b>FIGURA 7:</b> Livro: nina o bicho papão.....	130
<b>FIGURA 8:</b> Atividades diagnósticas aplicadas pelas estagiárias do curso de pedagogia da UESB de Jequié.....	136
<b>FIGURA 9:</b> Atividade aplicada pelas estagiárias do curso de pedagogia da UESB de Jequié.....	136
<b>FIGURA 10:</b> Atividade aplicada pelas estagiárias do curso de pedagogia da UESB de Jequié.....	137
<b>FIGURA 11</b> Atividades aplicadas pelas estagiárias do curso de pedagogia da UESB de Jequié.....	138
<b>FIGURA 12:</b> Atividade aplicada pelas estagiárias do curso de pedagogia da UESB de Jequié.....	139
<b>FIGURA 13:</b> “Piquenique Literário” .....	145
<b>FIGURA 14:</b> Atividade com o gênero textual: receita.....	146
<b>FIGURA 15:</b> Grupo de teatro da escola .....	148
<b>FIGURA 16:</b> Apresentação teatral das crianças no pátio da escola.....	148
<b>FIGURA 17:</b> Atividades do ensino remoto:.....	156
<b>FIGURA 18:</b> Atividades do ensino remoto.....	156

## LISTA DE SIGLAS

- ABALF** - Associação Brasileira de Alfabetização
- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- ANA** - Avaliação Nacional de Alfabetização
- BIA** - Bloco Inicial de Alfabetização
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CETIC** - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
- COVID** - Corona Vírus Disease (doença do Corona vírus)
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DCNS** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DIS** - Distorção de Idade e Série
- DPE** - Departamento de Políticas e Educação
- FAED** - Fundo de Assistência Educacional
- FNDE** - Fundo de Desenvolvimento da Educação
- GEPOLEI** - Grupo de Pesquisa Linguagem Oral Leitura e Escrita na Infância
- GPPL** – Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem
- ICEIA** – Instituto Central Isaias Alves
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES** – Instituto de Educação Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
- INSS** – Instituto Nacional de Seguro Social
- IPREJ** – Instituto de Previdência de Jequié
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PNA** – Plano Nacional de Alfabetização
- PNAIC** – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**PPA**- Plano Plurianual

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**REDA** – Regime Especial de Direito Administrativo

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SE** – Secretaria Executiva

**SEALF** – Secretaria de Alfabetização

**SEB** – Secretaria de Educação Básica SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas

**UDESC** - Universidade do Estado de Santa Catarina

**UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**UFMT** – Universidade Federal do Mato Grosso

**UNIFESP** – Universidade Federal de São Paulo

**UNESCO** – Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## RESUMO

Esta dissertação traz discussões sobre a alfabetização e o letramento a partir do olhar de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo da investigação foi responder a seguinte questão: Quais as concepções teórico-metodológicas para alfabetizar e letrar de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Jequié-BA? O objetivo geral foi identificar e analisar as práticas de ensino que levaram a professora alfabetizadora bem-sucedida a desenvolver um trabalho diferente dos seus pares. Os objetivos específicos foram analisar os desafios vivenciados pela professora alfabetizadora na rotina escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os procedimentos metodológicos praticados pela professora para alfabetizar letrando no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo está fundamentado em conceitos produzidos pelos principais estudiosos/as e autores/as da área de linguagem: Soares (2008; 2017; 2018), Kleiman (1995, 2005, 2008, 2016), Mortatti (2010; 2019), Tfouni (2010) e Freire (1987; 2001); e na área de prática docente: Tardif (2012 e 2014), Carvalho (2015) e Franco (2008 e 2012). Os procedimentos metodológicos empregados na produção de dados foram: uma revisão integrativa, com observação participante e depois análise documental. Os dados para análise foram produzidos através das entrevistas e diário de campo. Este estudo revelou que a professora alfabetizadora procura mobilizar a faceta linguística da alfabetização, articulada com as facetas interativa e sociocultural, mas ainda não concebeu o sentido real da palavra letramento em sua prática, isso não tira dela o título de professora alfabetizadora bem-sucedida, pois através dos diferentes métodos que adota, mobiliza a afetividade no intuito de alfabetizar e letrar.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Professora bem-sucedida.

## **ABSTRACT**

This dissertation discusses literacy and literacy from the perspective of a literacy teacher considered successful in the early years of elementary school. The purpose of the investigation was to answer the following question: What are the theoretical and methodological concepts for literacy and literacy of a literacy teacher considered successful in the early years of elementary school in the municipality of Jequié-BA? The general objective was to identify and analyze the teaching practices that lead the successful literacy teacher to develop a job different from that of her peers. The specific objectives were to analyze the challenges experienced by the literacy teacher in the school routine of the initial years of elementary school and the methodological procedures practiced by the teacher to literate in the 3rd year of the initial years of elementary school. The study is based on concepts produced by the main scholars and authors in the language field: Soares (2008; 2017; 2018), Kleiman (1995, 2005, 2008, 2016), Mortatti (2010; 2019), Tfouni (2010) and Freire (1987; 2001); and in the area of teaching practice: Tardif (2012 and 2014), Carvalho (2015) and Franco (2008 and 2012). The methodological procedures used in the production of data were: an integrative review, with participant observation and then document analysis. The data for analysis were produced through interviews and a field diary. This study revealed that the literacy teacher seeks to mobilize the linguistic facet of literacy, articulated with the interactive and sociocultural facets, but she has not yet conceived literacy in her practice in the real sense of the word, that does not remove her from the title of successful literacy teacher successful, because through the different methods it adopts, mobilizes affectivity in order to literate and literate.

**Keywords:** Literacy. Literacy. Successful teacher.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JEQUIÉ-BA .....</b>	<b>25</b>
1.1 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA CIDADE DE JEQUIÉ-BA.....	25
1.2 OS ANOS INICIAIS DO CICLO DE FORMAÇÃO: AMPLIANDO AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E OS INTERESSES PELAS RELAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS.....	38
<b>2. O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.....</b>	<b>42</b>
2.1 ALFABETIZAR LETRANDO E LETRAR ALFABETIZANDO .....	42
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	50
2.3. PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: REFLETINDO TEORIA E PRÁTICA.....	56
<b>3. TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>61</b>
3.1 A AVENTURA DA INVESTIGAÇÃO .....	61
3.2 UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO .....	65
<b>3.2.1 Alfabetização e o letramento em tempo de pandemia e o ensino remoto.....</b>	<b>66</b>
3.2.1.1 Ensino remoto ou online: meio para alfabetizar e letrar .....	67
3.2.1.2 Em tempo de pandemia: as contribuições das lives formativas .....	70
3.3 INVESTIGAÇÃO DE CAMPO .....	76
3.4 ASPECTOS ÉTICOS .....	78
3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS .....	79
<b>3.5.1 Observação participante.....</b>	<b>79</b>
<b>3.5.2 Entrevista semiestruturada aberta .....</b>	<b>80</b>
<b>3.5.3 Análise documental .....</b>	<b>81</b>
<b>4 A AVENTURA DA DESCOBERTA .....</b>	<b>83</b>
<b>5 EM BUSCA DAS RESPOSTAS.....</b>	<b>104</b>
5.1 QUEM É O LÓCUS DA PESQUISA?.....	104
5.2 A PROFESSORA ALFABETIZADORA .....	107
<b>5.2.1 Trajetória de vida pessoal e profissional .....</b>	<b>108</b>

<b>6. GIRASSOL E SEUS/SUAS COLIBRIS.....</b>	<b>117</b>
6.1 PAULO FREIRE: A REFERÊNCIA.....	140
6.2 VARIEDADE DE MÉTODOS .....	141
6.3 AS PRÁTICAS DOCENTES DA PROFESSORA ALFABETIZADORA BEM-SUCEDIDA .....	144
6.4 GIRASSOL ALFABETIZANDO E LETRANDO.....	150
6.5 DESAFIOS PARA ALFABETIZAR .....	152
6.6 GIRASSOL E SEUS COLIBRIS E O ENSINO REMOTO NA PANADÉMIA.....	155
<b>7 CATEGORIAS .....</b>	<b>159</b>
7.1 AS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO.....	159
7.2 A AFETIVIDADE .....	160
7.3 A DISCIPLINA .....	163
<b>TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>183</b>



## INTRODUÇÃO

Ensinar a ler e escrever é ver e ler o invisível, é ensinar a posicionar-se frente às injustiças do mundo, é ensinar o poder cortante da palavra, é ensinar o valor da liberdade de pensamento (CORTELLA, 2020, s.p)

Alfabetização e letramento sob o olhar de uma professora considerada bem-sucedida em uma escola pública são as ideias principais que norteiam este estudo. Sendo assim, parti do pressuposto de que saber ler e escrever vai muito além da capacidade de codificar e decodificar. Por isso, ao iniciar essa dissertação busquei apoio nas palavras de Cortella (2020) para afirmar que a leitura e a escrita possibilitam ao sujeito sua inserção social, que vai desde a inclusão nas práticas sociais à garantia dos seus direitos e à produção de conhecimentos. Logo, a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora<sup>1</sup> nos anos iniciais do Ensino Fundamental é mais eficaz quando assume o compromisso de inserir o aluno “na cultura do escrito” de forma legítima (SANTOS, 2017).

Assim, coaduno com Guaresi (2017) ao afirmar que para se constituir uma sociedade verdadeiramente democrática é necessário efetivar o exercício da cidadania, e essa inserção social, só acontecerá, se for permitida às crianças não só a apropriação do sistema de representação escrita e fala, mas seu uso efetivo em diversas situações que exigem a interação com interlocutores. Diante disso, o questionamento que me instigou a fazer essa dissertação de mestrado pode ser resumido à seguinte pergunta: Quais as concepções teórico-metodológicas para alfabetizar e letrar de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Jequié-BA?

Diferente de outras pesquisadoras que embarcaram no magistério porque tinham pais e mães professores/as ou histórias bonitas sobre a época de escola para contar. Eu não tive uma infância com histórias que me aproximassem dessa vivência. Minha mãe era analfabeta e meu pai tinha a quarta série do antigo primeiro grau, mas era um grande admirador dos livros. Fui criada com mais quatro irmãs e um irmão e entrei para escola aos 7 (sete) anos de idade

---

<sup>1</sup> O uso do feminino se dá por entender que o magistério é uma profissão ocupada majoritariamente por mulheres, que são fruto de um complexo processo de feminização. Uma profissão conquistada pelas mulheres e pouco valorizada socialmente por ser ligada ao cuidar (ALMEIDA, 1998). O uso do feminino para se referir à profissão objetiva lembrar a luta feminina em conquistar lugares sociais por meio de estudos, formação e dedicação profissional. Não é uma profissão que se faz pelo uso do “dom” ou “naturalidade” para educar. Jane Soares de Almeida. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

alfabetizada ao longo de um período de 3 (três) anos, isso só me permitiu chegar à quinta série (6ºsexto ano) aos 13 (treze) anos de idade.

No que diz respeito a essa distorção idade-série, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN 2013) exemplificam que durante décadas metade das crianças repetiam a primeira série, pois eram retidas com a alegação de não estarem alfabetizadas. De acordo com Soares (2020) apesar da “universalização do ensino fundamental”, o ensino de qualidade não era acessível a todas as pessoas principalmente as oriundas das classes populares, mulheres e negros. Nesse sentido, compreendo que durante essa etapa da minha escolarização, não me foi facultado o direito à aprendizagem de qualidade.

No antigo ginásio do primeiro grau eu só pensava em ter uma profissão que me proporcionasse independência financeira. E ao concluí-lo, vi no Magistério a grande chance de conquistar meu sonho de emancipação.

Concluí o Magistério em 1990, mas a minha história como professora começa em 1994 aos 23 (vinte e três) anos, quando fiz seleção através de concurso público para o Magistério no Município de Jequié-BA. Assim tive o primeiro contato com uma sala de aula sob minha responsabilidade enquanto regente. É na década de 1990, que segundo Dambros e Mussio (2014) a discussão em torno da educação ganha destaque, sendo reestruturada e vista como possibilidade de mudança para o país no cenário econômico mundial.

De acordo com esses autores (2014) a participação de organismos nacionais e internacionais e a reforma da educação dos anos de 1990 representou a própria política de governo e teve o envolvimento de muitos intelectuais. Em 1996 surgiu a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação nacional e em 1997 o primeiro documento que foi produzido por profissionais da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

É nesse cenário que se ratifica a minha trajetória como educadora e estudante da área de educação. Ingressei na graduação de Licenciatura em Letras no ano de 1999. E com a intenção de exercer com competência a profissão, mergulhei em um processo de formação continuada, pois entendi que enquanto profissional, tenho no privilégio da prática um manancial que aliada à teoria é fundamental para um trabalho eficaz no ensino-aprendizagem (TARDIF, 2008).

Na sequência atuando como professora de Língua Portuguesa, refleti sobre minhas ações dedicando-me não só aos estudos na área de Linguagem, como também na Pedagogia, na Tecnologia Digital para Educação e na Educação Especial. E nesse percurso ministrando

aulas nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e especialmente nas turmas do 6º ano, convivi por dezessete anos com as dificuldades que eram enfrentadas pela maioria dos/as professores/as do Ensino Fundamental dos Anos Finais, uma vez que recebiam alunos com níveis insuficientes em proficiência na leitura e na escrita de acordo com o que definem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) de Língua Portuguesa, atualmente, reforçados e ampliados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) em vigor.

Diante dessa realidade era inevitável ouvir críticas dirigidas aos colegas do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Vale destacar que durante seis anos, precisamente, de 2011 a 2017 estive atuando simultaneamente nos dois segmentos de ensino: ora ministrando aula nos anos iniciais, ora no 6º ano dos anos finais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental compartilhei com as colegas as dificuldades vivenciadas para alfabetizar e letrar, e ao mesmo tempo, às críticas dos colegas dos anos finais. Ouvia comentários como: “Quem foi a professora desses alunos? Eles (alunos/as) não sabem nada! O que essas professoras fazem na sala de aula? Essas professoras dos anos iniciais não ensinam nada!” As críticas eram pautadas na insuficiência de proficiência que os novos alunos oriundos dos anos iniciais do Ciclo de Formação tinham em leitura e escrita, e nas dificuldades de se adaptarem à rotina dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse problema de adaptação pode ser explicado devido ao fato de que é nessa fase que há a transição entre a infância e a adolescência (BNCC, 2017). Mas, e quanto à insuficiência de proficiência na leitura e na escrita? O que acontecia com as crianças que chegavam ao 6º (sexto) ano?

Assim, refletindo o trajeto traçado pelas minhas escolhas enquanto educadora compreendi que deveria buscar aprendizagens até então distantes dos caminhos que havia percorrido. E nesse percurso vivi experiências distintas que me fizeram refletir e estudar a prática pedagógica e docente. Em 2013 ingressei no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Um programa de formação do governo federal junto aos estados e municípios, cujo objetivo era garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade. Fui cursista durante quatro anos e esse curso me ajudou com o conhecimento teórico e prático para trabalhar com as crianças. Outra atividade importante foi a oportunidade de experienciar o papel de formadora de docentes. Nessa função aprendi que a vida profissional de uma professora alfabetizadora se constitui no saber-fazer do cotidiano escolar (SANTOS 2010).

No ano de 2018 busquei um novo desafio e tive a oportunidade de trabalhar na função de técnica da Secretaria Municipal de Educação de Jequié-BA. Convivendo nesse espaço acessei muitos dados do sistema de educação e verifiquei que as reclamações dos/as professores/as do 6º ano do Ensino Fundamental referentes ao déficit de proficiência em leitura e escrita dos/as alunos/as que ingressavam nos anos finais eram recorrentes, assim como mobilizavam outros/as profissionais da área de educação, por exemplo, os técnicos/as do Departamento Pedagógico da Secretaria, gestores/as e coordenadores/as pedagógicos das escolas do município.

Isso me mostrou que havia dentro da Secretaria de Educação do Município de Jequié-BA constante preocupação em refletir sobre a prática pedagógica da professora alfabetizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas, as ações para intervir nos problemas ainda eram eficientes. Muitas reclamações dos técnicos/as eram voltadas para a falta de disponibilidade das professoras para formação. De acordo com Forgiarini e Silva (2008) professores/as pouco discutem sobre a importância das práticas pedagógicas para se alfabetizar e letrar crianças e por isso, habitualmente, não se dispõem para investigar e vivenciar outras perspectivas. Mas, compreendo também que vários fatores concorrem para que se afastem dessas discussões, como por exemplo, as condições materiais de trabalho e a carga horária exaustiva.

Além desse histórico outra razão para o desenvolvimento de este estudo, foram os resultados da aplicação do Sistema de Avaliação Educação Básica (SAEB). Eles revelaram em novembro de 2016, que a maioria dos/as alunos/as do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas do Brasil estava abaixo do nível desejado de proficiência em leitura e escrita de acordo com os parâmetros estabelecidos pela avaliação. Segundo dados publicados em 2016 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria da Educação Básica (SEB) desses/as alunos/as quase 90% tinham 8(oito) anos, idade limite para o aluno estar alfabetizado.

Os números apresentados mostraram que muitas escolas não têm conseguido alcançar as metas estabelecidas nos parâmetros curriculares, conseqüentemente, os índices demonstraram baixo desempenho nas avaliações.

Mas, preciso salientar que de acordo com Dickell (2016) a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) enquanto avaliação externa, é em “dupla face” ferramenta para monitorar as aprendizagens das crianças. Além disso, secundariza e omite informações

importantes sobre como ocorre o processo de alfabetização e aumenta a responsabilidade do professor nos resultados. Por outro lado, é um programa de formação continuada das alfabetizadoras.

Conforme informa o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira no, portal do INEP; apesar de o município de Jequié-BA ter melhorado o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2017 e atingido a meta prevista de 4,4 ainda não alcançou a média nacional 6,0. Nesse contexto, segundo Barbosa e Ferenc (2014) o direito à alfabetização e à educação de qualidade não está garantido com as avaliações diagnósticas, pois é preciso alinhá-las às políticas públicas de formação continuada, melhores condições de trabalho para os/as educadores/as, bases curriculares bem definidas que respeitem as diversidades.

Sendo assim, diante dessas inquietações procurei o mestrado para estudar mais especificamente esse contexto e desenvolver uma pesquisa voltada para a prática pedagógica e os saberes docentes de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida, a fim de compreender o que a leva a ter sucesso, ao passo que tantas outras não o têm. Em face dessa realidade lancei-me ao desafio de seguir minha caminhada na pesquisa, pois me vejo no lugar de professora que questiona sua prática e se dedica a pensar sobre o processo de alfabetização, para refletir a alfabetização e o letramento visto como essencial para o desenvolvimento e a emancipação humana.

Assim, realizei um estudo do qual a presente dissertação é fruto e a intenção foi investigar as concepções teórico-metodológicas de uma professora alfabetizadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental considerada bem-sucedida na prática da alfabetização lecionando em uma escola pública em Jequié-BA. Um ponto de partida para esse trabalho foi identificar e analisar como as pesquisas conceituam as professoras bem-sucedidas e qual as contribuições dessas pesquisas para o campo da alfabetização e letramento.

Parti também dos estudos de Soares (2016) quando afirma que a formação de uma professora alfabetizadora exige preparação teórica de forma que ela possa compreender as diversas facetas que envolvem a prática de alfabetizar letrando. Essas facetas são resultados de contribuições das áreas da Psicologia, da Linguística, da Sociolinguística e da Psicolinguística e em conjunto são necessárias todas as condições socioculturais e políticas para alfabetizar. Também no propósito de aprofundar meu entendimento sobre a prática

docente busquei também argumentos baseados nos estudos de Becker (2003), Carvalho (2008), Franco (2008 e 2012) e Tardif (2014).

Assim, para embasar teoricamente a pesquisa utilizei como referências as autoras: Soares (2008; 2017; 2018; 2020), Kleiman e Assis (2016), Mortatti (2010; 2019; 2020) e Tfouni (2010) para a definição dos conceitos de alfabetização e letramento e algumas discussões sobre como esses processos ocorrem. De igual forma, não poderia deixar de apoiar este estudo na concepção de alfabetização enquanto conhecimento defendido por Freire (1983) quando diz que alfabetizar é aprender a ler e escrever diante da realidade que a sociedade nos propõe de forma crítica e emancipadora.

No que concerne à realidade da comunidade que se apresenta para a professora alfabetizadora colaboradora da pesquisa, a escola onde ela leciona atende aos filhos/as de trabalhadores/as (domésticas, moto taxistas, serralheiros, pedreiros, auxiliares administrativos, etc.), em sua maioria negra e há muitas crianças com diversas deficiências. Interessante observar que, no que diz respeito a esse grupo de crianças com deficiências, muitos pais/responsáveis são médicos, psicólogos, empresários, etc.; buscam na escola pública o atendimento especializado com assistentes de classes, que não é oferecido pela escola privada. Reforço portanto, a afirmativa do desafio que a escola pública assume: atender a gama de diversidades que compõe a sociedade e a necessidade de valorização social e financeira dessa instituição e dos profissionais que a ela se dedicam.

Nesse contexto, se faz pertinente uma reflexão sobre os conhecimentos que fundamentam a prática docente para alfabetizar letrando e as diferentes perspectivas de ser uma professora alfabetizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em consequência disso, voltei o meu olhar investigativo para a prática docente de uma professora quando ela estava trabalhando com o ensino de língua portuguesa com crianças do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, ela tinha um percurso construído com essas crianças, pois vinha acompanhando essas crianças desde o 1º ano. A minha experiência como alfabetizadora me permitiu refletir que prosseguir com a mesma professora nos três anos que sucedem a alfabetização é um fator positivo, pois cria vínculos afetivos entre a professora e as crianças que são importantíssimos para que elas se sintam seguras e confiem na professora. Outra vantagem diz respeito à avaliação formativa, pois quando a professora fica os três anos do ciclo de formação dos anos iniciais com as mesmas crianças, ela consegue conhecê-las melhor e saber como intervir para corrigir o que não deu certo, de forma que promova a

aprendizagem. Conforme Bastides (2012, a professora necessita conhecer profundamente sua classe para que possa analisar e refletir sobre sua prática docente.

Dessa forma, essa investigação tem importância social e profissional, pois pode trazer contribuições para a compreensão das dificuldades vivenciadas na sala de aula, para a reflexão sobre a prática pedagógica e para a formação das professoras alfabetizadoras em contexto de letramento como propõe Soares (2004; 2016).

Sendo assim, a participante principal que compõe esta pesquisa é uma professora alfabetizadora que eu conheço há um bom tempo e já participei junto a mesma de cursos de formações, por isso em alguns momentos da análise de dados darei algumas informações as quais tenho sobre esta professora. Ela é considerada bem-sucedida pelos técnicos/as do departamento pedagógico da Secretaria de Educação, uma vez que, os resultados finais do Ciclo Inicial de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das turmas as quais vem alfabetizando há 7 (sete) anos são considerados muito bons. Mas, concordo com Oja (2011) que não posso aqui generalizar o conceito valorativo de professora alfabetizadora bem-sucedida, pois este está relacionado com as condições sociais, políticas, econômicas e educacionais de cada época.

Antonelli (2009) destaca que observar e conhecer a prática pedagógica na sala de aula contribui para uma efetiva aprendizagem. Logo, o objetivo geral foi o de identificar os procedimentos metodológicos de ensino que levaram a professora alfabetizadora bem-sucedida a desenvolver um trabalho diferente dos seus pares. Além disso, com os objetivos específicos analisei os desafios vivenciados pela professora alfabetizadora na rotina escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os procedimentos metodológicos praticados pela professora para alfabetizar letrando no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O diferencial nesse estudo foi identificar se a professora alfabetizadora considerada bem-sucedida alfabetizava através das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, alfabetizava letrando segundo (SOARES, 2018) e quais conhecimentos teóricos e estratégias metodológicas ela operacionalizou e mobilizou para obter sucesso. Sucesso, que pude confirmar com a análise de conteúdo da entrevista semiestruturada e do diário de campo construído na observação participante embasada nos estudos da revisão integrativa e nas teorias que sustentam meu estudo, além dos resultados das atividades diagnósticas<sup>2</sup> aplicadas

---

<sup>2</sup> Atividades realizadas pelas estagiárias de Pedagogia da UESB para diagnosticar os níveis de aprendizagem das crianças e planejar as intervenções necessárias durante o estágio.

pelas estagiárias de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) com as quais tabulei os resultados.

Desse modo, a dissertação está organizada da seguinte forma: a introdução em que trago a justificativa, o objeto de estudo e apresento os objetivos. No primeiro capítulo abordo o contexto da educação básica de Jequié-BA, o ensino fundamental de 9 anos e os anos iniciais do ciclo de formação ampliando as práticas de linguagem. No segundo capítulo, discuto a alfabetização na perspectiva do letramento, o que dizem as políticas públicas e faço uma reflexão da teoria e a prática. No terceiro capítulo apresento a abordagem metodológica, os métodos, as técnicas e os instrumentos utilizados, além da contextualização da pesquisa com o distanciamento social em consequência da pandemia da COVID-19. No quarto capítulo, faço uma revisão integrativa de outros estudos sobre a professora alfabetizadora. No quinto capítulo, vou em busca das respostas para as questões e angústias que motivaram a realização desse trabalho. No sexto capítulo, entro no universo da sala de aula da alfabetizadora. No sétimo capítulo, destaco as categorias de análise e finalizo tecendo algumas considerações para reflexão a qual este estudo me proporcionou.



## 1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JEQUIÉ-BA

Sou professora do sistema municipal de ensino de Jequié há vinte e sete anos. No ano de 2018, pude ter a experiência de atuar na Secretaria Municipal que me permitiu “voar” para além dos muros da escola, ter um olhar mais amplo sobre a educação do município e assim transcender o desejo de consolidar-me enquanto pesquisadora.

Meu intuito aqui é tentar refazer os caminhos percorridos pelo município no contexto da educação básica, a partir da implantação do ciclo de formação, a fim de compreender melhor o contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos especificamente dos Anos Iniciais, que é um dos eixos do tema abordado nessa dissertação. Entender mesmo que de breve modo como se deu a implantação da política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e como o ensino de ciclos nos anos iniciais foi se estruturando ao longo dos anos. Num segundo momento, procurei compreender a importância dos anos iniciais para ampliar as práticas de linguagem e os interesses pelas relações sociais dos sujeitos.

### 1.1 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA CIDADE DE JEQUIÉ-BA

De acordo com o documento elaborado em 2007 na Secretaria de Educação Básica (SEB) e no Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) muitos foram os motivos que levaram o governo federal a ampliar o ensino fundamental de oito para nove anos. Entre os principais motivos, destaco a universalização do acesso sob o argumento de aumentar a duração do ensino obrigatório e o fato de os estudos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) terem mostrado um alto índice de crianças de seis anos que frequentavam as escolas e também porque as crianças que ingressavam mais cedo nas escolas tinham melhores resultados. “É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo”. (BRASIL, 2004, p.17). Havendo a associação de ambos bons resultados podem ser alcançados.

Outro motivo foi qualificar o ensino-aprendizagem da alfabetização e do letramento. De acordo com Moraes, Albuquerque e Leal (2007) foi necessário levar em conta alguns cuidados na ampliação do ensino fundamental para nove anos, pois era a oportunidade para que as crianças oriundas das classes populares começassem mais cedo a se apropriarem “[...]”

de uma série de conhecimentos, entre os quais tem lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler-compreender e produzir textos” (MORAIS, ALBUQUERQUE e LEAL, 2007, p.101). O objetivo era fortalecer o debate sobre a infância e a educação básica na comunidade escolar.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) argumentam sobre a falta de diálogo entre os interessados no processo de ampliação do ensino fundamental de nove anos quando afirmam que:

[...] esperava-se que no período de 2001 a 2005 o governo federal tivesse realizado amplos debates com a comunidade educacional acerca de sua implementação. Entretanto, os dados divulgados pelo MEC acerca da participação dos estados e municípios nas discussões sobre o ensino fundamental e nove anos indicam que essa política educacional não foi discutida com a maioria dos municípios brasileiros, justamente os principais entes federados responsáveis pela educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. (ARELARO, JACOMINI E KLEIN, 2011, p.42-43)

Nesse contexto, seguindo a orientação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o município de Jequié-BA projetou em 2005 a política de ampliação do tempo escolar do Ensino Fundamental com a finalidade de antecipar a escolarização obrigatória e dessa forma, garantir a aprendizagem das crianças no ensino fundamental. Para isso elaborou o Projeto de Ampliação do Tempo Escolar do Ensino Fundamental Ampliado\_09 anos (anos iniciais e finais).

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que alterou a redação dos arts. 29, 30 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade e deu início ao ensino fundamental de nove anos e implantando as primeiras turmas de ciclo de formação nas escolas municipais.

Mas, apenas em 09 de dezembro de 2009 através da Resolução nº 01 é que a Secretaria Municipal de Educação juntamente com o Conselho Municipal de Educação, fixaram as normas de funcionamento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos no Sistema de Educação do Município de Jequié.

O quadro abaixo traz a forma como estão organizados os anos iniciais do ensino fundamental do município de Jequié, após a política de ampliação do tempo escolar. Os anos iniciais estão divididos em Ciclo de Formação I e II sendo que o Ciclo I engloba os três

primeiros anos da criança no Ensino Fundamental, que vai dos 6 anos aos 8 anos de idade. E o Ciclo II engloba os dois últimos anos da criança no segmento, que vai dos 9 anos de idade aos 10 anos de idade. O município optou por regime misto que foi estruturado da seguinte forma para os anos iniciais:

**Quadro 1:** Organização dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Jequié-BA

<b>ORGANIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ-BA</b>					
<b>CICLO DE FORMAÇÃO I</b>				<b>CICLO DE FORMAÇÃO II</b>	
<b>TRIÊNIO (01 PROFESSOR/A)</b>				<b>BIÊNIO (01 PROFESSOR/A)</b>	
<b>SÉRIE</b>	<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>	<b>4º ANO</b>	<b>5º ANO</b>
<b>IDADE</b>	06 ANOS	07 ANOS	08 ANOS	09 ANOS	10 ANOS

Fonte: elaborada pela autora JEQUIÉ, 2005

É necessário observar que as crianças que ultrapassam os limites de idade dentro dos ciclos passam a formar as turmas de Distorção Idade-Série sobre as quais trarei informações alguns parágrafos abaixo.

A seguir as ações elencadas na proposta de ampliação para justificar sua implantação:

- ❖ Oferecimento de programas específicos para alunos com distorção idade-série;
- ❖ Acompanhamento das crianças com necessidades educacionais especiais e com dificuldades de aprendizagem por uma equipe multidisciplinar de profissionais das áreas afins;
- ❖ Definição do número máximo de alunos/as por turma vislumbrando as especificidades das classes de ciclo (anos iniciais do Ensino Fundamental) e dentre elas o processo de *lecto*-escrita;
- ❖ Permanência do/a professor/a durante o ciclo sendo que para o Ciclo I eram três anos de duração e o Ciclo II dois anos;
- ❖ Apresentação da proposta de ampliação do tempo escolar do Ensino Fundamental para a comunidade escolar e o entorno da escola;
- ❖ Garantia da presença do/a Coordenador/a Pedagógico/a nas Unidades Escolares Municipais;

- ❖ Oferecimento de um Kit Pedagógico para as classes de Ciclo a fim de garantir a efetivação da proposta pedagógica definida *a priori*;
- ❖ Formação em serviço para os professores que atuam nas classes de Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais;
- ❖ Orientações para o registro do rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental Ampliado e instrumentos de avaliação;
- ❖ Estudos de recuperação nas turmas do Ensino Fundamental;
- ❖ Mudança da nomenclatura dos anos do Ensino Fundamental Ampliado.

A proposta apresenta, também, algumas orientações aos professores/as dos anos iniciais com relação aos estudos de recuperação:

**Anos Iniciais:** *Para os anos iniciais do Ciclo (1º e 2º ano de escolaridade do Ciclo I, e 4º ano de escolaridade do Ciclo II) orienta-se que os professores utilizem o período reservado para os estudos de recuperação para trabalharem com os alunos que ao longo do ano apresentaram dificuldades na aprendizagem. Todavia, recomenda-se que os alunos que estão distanciados das competências e das habilidades postas para cada bimestre sejam avaliados por uma equipe multidisciplinar a fim de diagnosticar se os problemas referem-se a distúrbios de aprendizagem ou à dificuldade na aprendizagem, sendo que o primeiro deles é de ordem neurológica e psíquica e o segundo está relacionado ao ensino, às formas de ensinar, devido ao fato de que nem todos os alunos conseguem aprender com métodos "convencionais". (JEQUIÉ, 2005, p.30).*

Até aqui se passaram 16 (dezesseis) anos depois que o projeto de ampliação do ensino fundamental foi implantado em Jequié. E para refletirmos as ações elencadas na proposta de ampliação, começo destacando o oferecimento de turmas específicas para alunos com distorção idade-série, que inicialmente eram chamadas de LER MAIS<sup>3</sup>, e atualmente Distorção Idade-Série (DIS). São compostas por crianças com idade-série distorcidas (de 10 a 14 anos) por não terem sido alfabetizadas na idade certa. Em muitas escolas que têm essas turmas o que se viu durante anos foram salas de aulas com crianças desmotivadas, dispersas e rejeitadas pela comunidade escolar, principalmente, pelas professoras alfabetizadoras em efetiva regência que não queriam trabalhar com elas.

Envolvida no Sistema de Educação de Jequié-BA como professora e agora atuando como técnica da secretaria de educação, eu percebi alguns fatores que concorriam para que as

---

<sup>3</sup> 1º LER MAIS e 2º DIS - nomenclaturas criadas pela Secretaria de Educação de Jequié, para as classes de crianças com distorção idade e série, ou seja, é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar.

crianças com distorção idade-série fossem preteridas no ambiente escolar e até mesmo pelas professoras alfabetizadoras. Entre os fatores estavam a falta de formação continuada dos/as profissionais envolvidos, outro fator é que muitas dessas crianças e adolescentes são oriundas de comunidades em que a violência é frequente o que, conseqüentemente, gera uma discriminação automática, já que na maioria das vezes, essa violência acaba se instalando no espaço escolar. E isso acontece porque falta ao município um plano de atendimento às crianças no que concerne não apenas ao ensinar a ler e escrever na escola, mas de acompanhamento das famílias em vulnerabilidade social.

Na trajetória do LER MAIS o Programa Mais Educação (criado em 2011 para introduzir a educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar) por exemplo, foi uma opção utilizada, para contribuir com a aprendizagem na apropriação do sistema de escrita alfabética.

As políticas públicas de estado foram meios utilizados para favorecer a ampliação do ensino fundamental de nove anos de duração. De 2011 a 2018 com o Programa Mais Educação que depois mudou para Programa Novo Mais Educação criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, destinou recursos para que as crianças de 07 (sete) a 09 (nove) anos pudessem em turno oposto ter aula de “reforço” de português e matemática por meio de acompanhamento pedagógico específico. Objetivava-se também, a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante ações pedagógicas que proporcionassem melhoria do rendimento e desempenho escolar. Para isso, monitores foram contratados para que, através de oficinas, alfabetizassem, contribuindo com ampliação do letramento e melhoria do desempenho das crianças e dos/as adolescentes em língua portuguesa e em matemática. Contudo, a proposta não funcionou a contento, pois não conseguiu atingir os/as estudantes que mais precisavam.

Gadotti (2013) contribui para esse entendimento quando diz que:

[...] a educação integral não pode se constituir apenas num ‘projeto especial’ de tempo integral, mas [sim] numa política pública para todos, entendendo-a como um princípio orientador do projeto eco-político-pedagógico de todas as escolas o que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade (GADOTTI, 2013, p. 2).

Assim, no ano de 2020 as turmas com distorção idade/série foram formadas em pouquíssimas escolas, porque a Secretaria Municipal de Educação buscou outros caminhos

para resolver o problema, por exemplo, a aprovação automática das/os estudantes. Nesse caso, é relevante que eu esclareça como acontecia essa aprovação. A criança que ultrapassava o limite de tempo nas turmas de distorção era aprovada automaticamente para série seguinte no seu histórico escolar. Isso, no ano em que foi sugerido, gerou muito protesto dos/as profissionais, pois não se admitia essa aprovação geral, mas que fossem definidos critérios rigorosos para tal.

Outro ponto que gerou e ainda gera muita discussão e até atritos entre as alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos é a permanência do/a professor/a durante o primeiro e segundo ciclos. Ou seja, de três anos no Ciclo I e de dois anos no Ciclo II. Muitas professoras se recusavam a continuar nas turmas do 1º ano até 3º ano do Ciclo I, como também, muitos professores e professoras que chegavam ao 3º ano Ciclo I, eram resistentes em começar um novo ciclo, querendo permanecer recebendo os alunos no 3º ano.

As minhas experiências como professora alfabetizadora cooperaram para o meu entendimento de que a continuidade da professora durante os três anos de alfabetização, colabora para que a criança estabeleça uma relação de confiança com a professora, e por outro lado, ajuda a professora a entender melhor quais as dificuldades de aprendizagem da criança. Essa continuidade dá a essa relação uma naturalidade a ponto de a professora ensinar sem querer ensinar e a criança aprender sem querer aprender com frequência, sendo que o mais importante é a permanência do processo de ensino-aprendizado “[...] e isso por sua vez depende, em boa medida, do estilo de relação que estabelecemos com os alunos (MORALES, 2003, p. 15-16).

A permanência com a turma dará à alfabetizadora oportunidade para ação-reflexão-ação com mais tempo de ação. Desde que ela seja preparada para refletir sua prática.

A rotatividade dessas profissionais também é um fator recorrente que suscita muitos comentários da comunidade escolar do município de Jequié-BA. Os afastamentos por motivo de doença e aposentaria ressoam como grande entrave para se elevar a qualidade do ensino. Porém, isso só acontece, porque não há um planejamento da secretaria de educação para esses eventuais acontecimentos e não há um quadro de professores reservas que possa suprir essas faltas quando necessário.

Seguindo o modelo do Estado, o município aderiu ao Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), com o discurso de que resolveria o problema da rotatividade. Porém,

serviu apenas como forma de precarização do trabalho dos/as trabalhadores/as, com redução de salário e a negação de direitos garantidos no plano de carreira e estatuto do magistério do quadro efetivo, ocasionando um grande desfalque no fundo de previdência das/os funcionárias/os efetivas/os, pois a contribuição da previdência feita para o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) e não ao Instituto de Previdência de Jequié (IPREJ), aumentando ainda mais a rotatividade das professoras nas classes de alfabetização, devido a saída constante desses/as funcionários/as por passarem em outros concursos ou para empregos com melhor remuneração.

Ademais, em tempo de pandemia da COVID-19, em 2020, por exemplo, trouxe grandes prejuízos a esses profissionais contratados, que tiveram seus salários cortados e não puderam solicitar o auxílio emergencial<sup>4</sup> do governo federal, porque mantinham o vínculo empregatício com o município.

O acompanhamento às crianças com necessidades educacionais especiais e com dificuldades de aprendizagem por uma equipe multidisciplinar de profissionais das áreas afins foi um ponto positivo que teve muita influência para que o projeto de ampliação do ensino fundamental ensaiasse um gostinho de êxito, mas a implementação foi lenta, começou com os recursos do Plano Plurianual (PPA<sup>5</sup>) em 2008. A partir de um plano de trabalho o município foi contemplado pelo Ministério de Educação através do programa acessível e as salas de recursos. Em 2009 foi criada a portaria de funcionamento salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Sistema Municipal de Educação de Jequié-BA.

A definição do número máximo de alunos por turma vislumbrando as especificidades das classes de ciclo (anos iniciais do Ensino Fundamental) dentre elas, o processo de *lecto-escrita*, esbarrou na grande procura de vagas e o déficit do número de turmas. Contudo, sob o ponto de vista de que o projeto objetivou garantir o ingresso das crianças de 06 (seis) anos no ensino fundamental, é possível dizer que ela atendeu o seu propósito, pois o município durante essa trajetória aumentou consideravelmente o número de vagas e de procura por vagas

---

<sup>4</sup> O auxílio emergencial aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República foi um benefício de R\$ 600 para garantir uma renda mínima aos brasileiros em situação mais vulnerável durante a pandemia do Covid-19 (novo coronavírus), já que muitas atividades econômicas foram gravemente afetadas pela crise. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/auxilio/PAGINAS/DEFAULT2.ASPX>. Acesso em: 07 jul. 2020.

<sup>5</sup> O Plano Plurianual (PPA) é o instrumento de planejamento governamental de médio prazo, previsto no artigo 165 da Constituição Federal que estabelece, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública organizado em programas, estruturado em ações, que resultem em bens e serviços para a população e tem duração de quatro anos, começando no início do segundo ano do mandato do chefe do poder executivo e terminando no fim do primeiro ano de seu sucessor, de modo que haja continuidade do processo de planejamento.

nas escolas. Em contrapartida, foram formadas classes na maioria das vezes, com números acima do estabelecido no regimento e portarias de matrículas que dificultaram a aprendizagem das crianças, pois o atendimento individual dispensado pela professora tornou-se mais difícil.

A ampliação do tempo escolar, com a proposta de tempo integral também é um objetivo que vem sendo concretizado, mas em pequena escala nos anos iniciais do ensino fundamental com apenas 04 (quatro) escolas de tempo integral no universo de 39 (trinta e nove) escolas de ensino fundamental dos anos iniciais no município. E mesmo assim, essas poucas escolas ainda não têm estruturas administrativas, pedagógicas e arquitetônicas adequadas para funcionarem. Outro fator que precisa ser ressaltado aqui é a presença do Coordenador/a Pedagógico/a contínuo na escola. Uma ação que sempre esbarra na política de contratação dos cargos em comissão<sup>6</sup> pelo poder executivo e o poder legislativo da cidade, o que dificulta a permanência desse profissional durante o ano letivo, havendo muita rotatividade. Dessa forma, não há a sequência de projetos e atividades que dependem da orientação e articulação da coordenação para que aconteçam.

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 e outras avaliações externas não trouxeram os resultados esperados para o município no Ensino Fundamental e apesar de ter atingindo a meta estabelecida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB 2017) não alcançou a média nacional. A escola lócus da pesquisa teve Ideb 2017, calculado com base no aprendizado dos/as alunos/as em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Capicotto (2017) em seu texto explica muito bem em qual contexto surgiu essa avaliação:

A ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização - surge a partir da instituição do Pacto de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - programa criado pelo Governo Federal por meio da Portaria no 867, de 4 de julho de 2012, que previu além de formação e envio de materiais, a realização de avaliação externa ao final do 3o ano de escolaridade do ensino fundamental. E nesse contexto que a ANA é instituída e passa a compor as avaliações que estruturam o Saeb - Sistema de Avaliação de Educação Básica, conforme Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, do Ministério da Educação (CAPICOTTO, 2017, p.48).

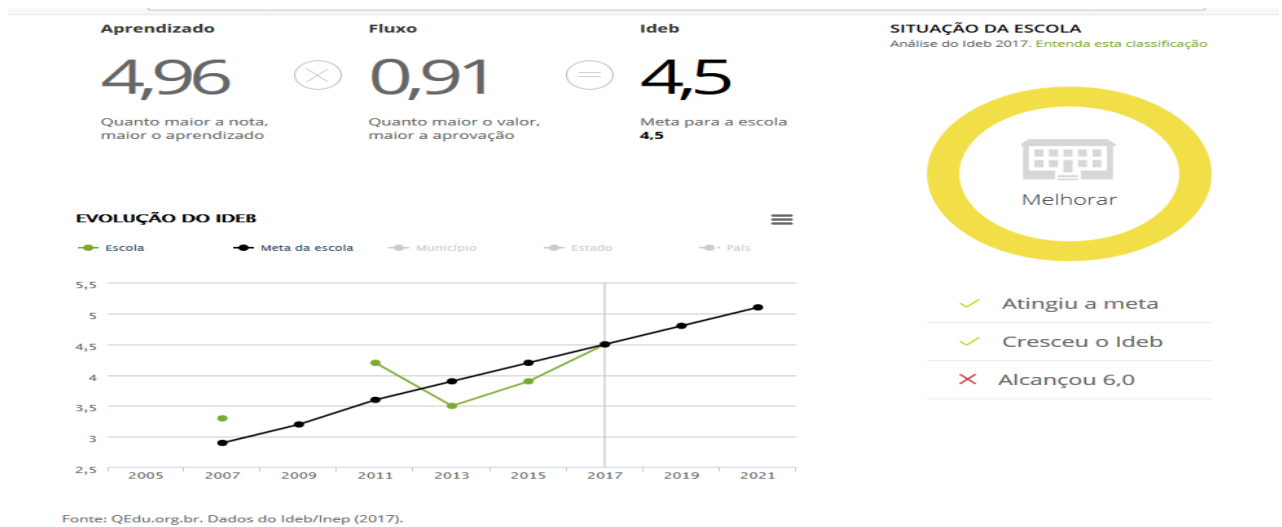
---

<sup>6</sup> **Cargos** em comissão, também denominados de **cargo de confiança**, e as funções de **confiança** são regidos pelo artigo 37, II da Constituição Federal em que são **cargos** de livre provimento e exoneração que independem de concurso **público**.



Mas, preciso tecer algumas considerações, pois de acordo com Guaresi (2017, p.26) apesar de permitir “[...] uma ideia aproximada da qualidade do ensino que se oferece à população”, qualquer resultado em grande proporção que se refere ao ensino, pode distanciar-se da realidade de condições em que a apropriação da língua escrita acontece. Por outro lado, pode colaborar para a reflexão da pedagogia efetiva em sala de aula.

**Gráfico 1:** Situação da Escola na análise do Ideb de 2017



Fonte: QEdu<sup>7</sup>

Os dados a seguir são os resultados obtidos a partir das respostas dos/as estudantes presentes na época da avaliação e se referem ao universo de todos os estudantes previstos. (INEP, 2018). Eles trazem os resultados da avaliação da escola pesquisada relacionados à média municipal, estadual regional e nacional.

<sup>7</sup>Disponível em <https://www.qedu.org.br/cidade/4158-jequie/ideb/ideb-por-escolas>: Acesso: 12 jul. 2020.

**Tabela 1:** Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA 2016)

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, realiza a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANA tem como objetivo aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, por meio de testes cognitivos. Além dos testes, a ANA oferece um conjunto de indicadores importantes para análise do contexto do trabalho realizado pela escola. Na edição de 2016, aplicada de 14 a 25 de novembro, participaram da avaliação cerca de 2,2 milhões de estudantes matriculados no 3o ano do Ensino Fundamental em mais de 48 mil escolas públicas.

Este é o Boletim de Resultados da sua escola na ANA 2016. Aqui estão registrados os dados de contexto e de aprendizagem dos estudantes. Com esse instrumento, em conjunto com as avaliações internas, sua escola poderá analisar pedagogicamente os níveis de alfabetização dos estudantes e, se necessário, reorientar as práticas pedagógicas.

Em caso de dúvidas para interpretar os resultados de sua escola, contate o Inep pelo e-mail [ana.resultados@inep.gov.br](mailto:ana.resultados@inep.gov.br).

**RESULTADOS GERAIS: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA**

Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Escolas Similares	28.02%	35.59%	28.91%	7.48%
Sua Escola	33.78%	33.78%	24.32%	8.11%
Município*	44.52%	35.91%	16.54%	3.03%
Estado*	35.86%	36.84%	22.05%	5.25%

\*Resultado referente à rede pública situada no Município e Estado respectivamente.

**RESULTADOS GERAIS: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA**

Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Escolas Similares	19.41%	26.67%	4.42%	45.94%	3.56%
Sua Escola	20.27%	29.73%	5.41%	43.24%	1.35%
Município*	37.77%	33.69%	4.81%	22.81%	0.93%
Estado*	24.34%	26.12%	4.37%	42.41%	2.77%

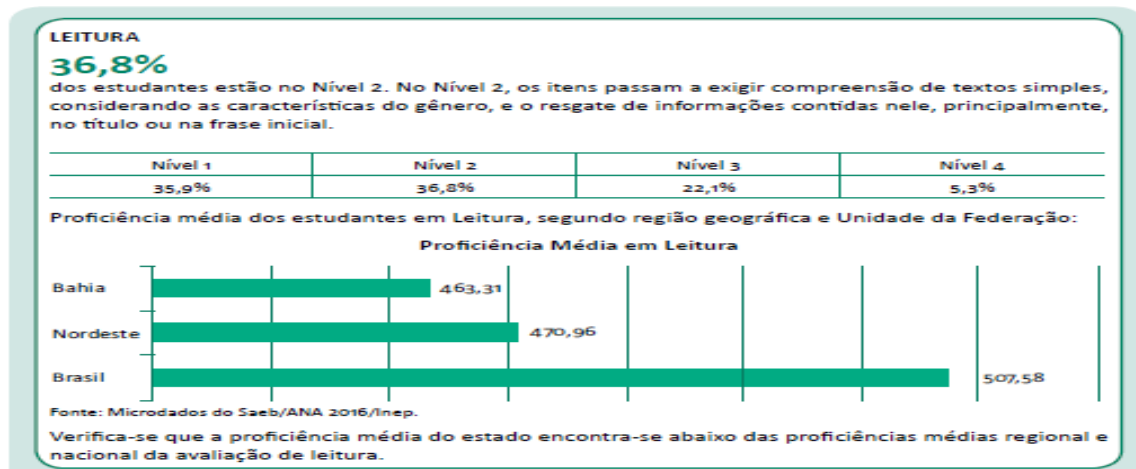
\*Resultado referente à rede pública situada no Município e Estado respectivamente.

Fonte : INEP: Ministério de Educação, 2018<sup>8</sup>

Observe que apesar de a escola ter se destacado na avaliação e ser considerada uma escola de qualidade na comunidade escolar, seu desempenho na avaliação em comparação com os resultados do desempenho das escolas similares considerando os níveis de leitura e de escrita, oscila muito, pois às vezes se iguala, outra vezes é superior e também inferior. Em relação ao resultado geral do município, ela merece destaque no nível 4, mas nos outros níveis há muito proximidade nos resultados.

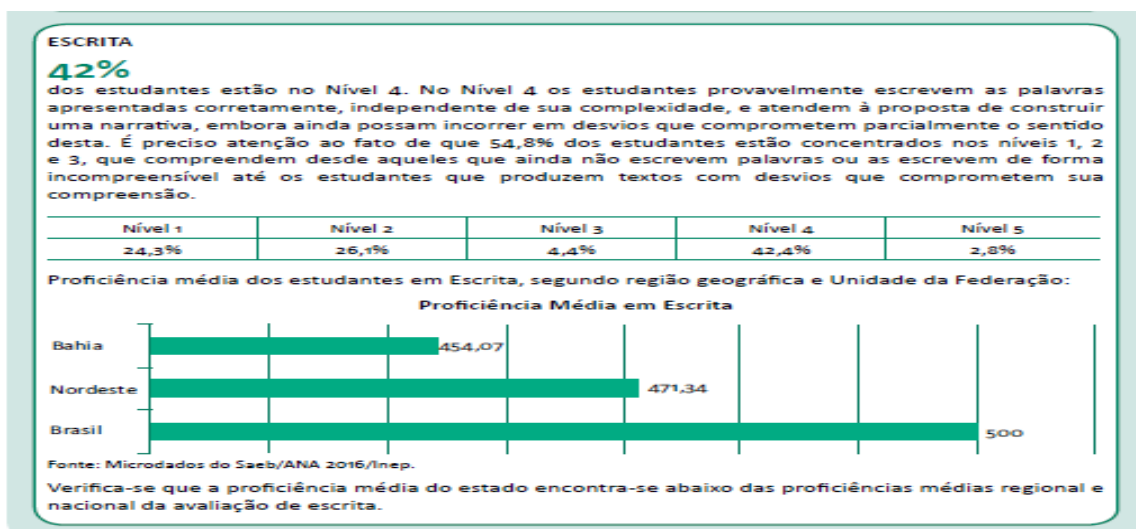
<sup>8</sup>.Disponível: <http://ana.inep.gov.br/ANA/> Acesso: 12 de julho de 2020.

Gráfico 2: Proficiência em Leitura



Fonte : INEP: Ministério de Educação, 2018<sup>9</sup>

Gráfico 3: Proficiência em Escrita



Fonte : INEP: Ministério de Educação, 2018<sup>10</sup>

Souza (2019) assevera que a ANA se constituiu por:

[...] a) diferentes concepções e expectativas por parte dos professores quanto às finalidades e implicações no cotidiano da escola indicando a ausência de uma consciência coletiva acerca da política; b) desvalorização da política, uma vez que, sua prática torna-se um fim em si mesma, esvaziada de sentidos para aqueles que a executam; c) ausência de ações diferenciadas por parte da equipe diretiva e dos órgãos reguladores do sistema de ensino, no tratamento dos resultados da ANA e na oferta de formação docente com vistas a uma melhor compreensão da política; d) falta de uma maior

<sup>9</sup> Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

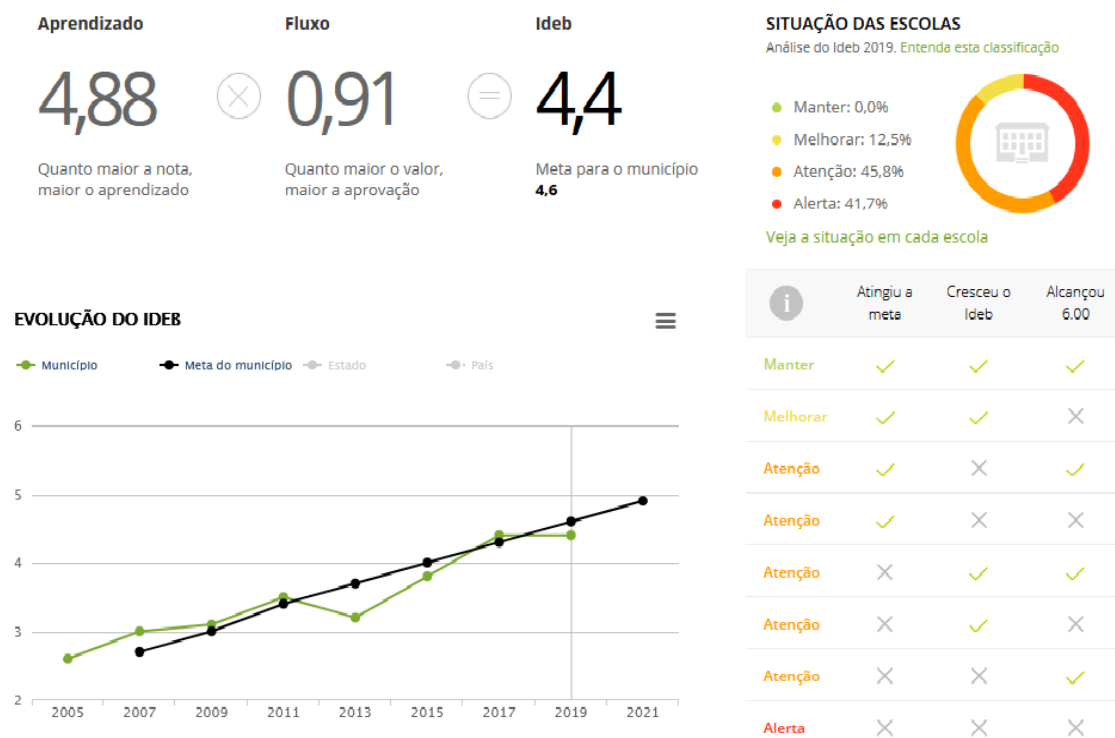
<sup>10</sup> Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

objetividade e clareza quanto às ações e estratégias que possam ser empreendidas por meio do uso de seus resultados para promoção da melhoria do processo de alfabetização no BIA; e) uma percepção de que a política é implementada de forma impositiva, autoritária, descolada da realidade e, que por isso, é concebida por seus executores como irrelevante. (SOUZA, 2019, p.170)

Observe que no fragmento acima a autora organiza alguns pontos negativos, os quais a mesma afirma ter essa modalidade de avaliação e que com o passar do tempo foram sendo revelados.

A seguir os dados abaixo são resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2019 dos anos iniciais da rede pública da cidade de Jequié-BA e da escola pesquisada que não atingiu a meta, teve queda e não alcançou a média 6,0. Calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Veja o Ideb do município e a situação da escola.

**Gráfico 4:** Resultados e Metas



Fonte: QEDU<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/4158-jequie/ideb>. Acesso: 15 set. 2020.

Estes processos avaliativos me fazem refletir que para além da satisfação de se aumentar a nota das avaliações nacionais e se destacar diante dos resultados é preciso destacar os pontos negativos que eles apresentam. De acordo com Barbosa e Ferenc (2014, p.29) o IDEB traz impactos negativos como “[...] a competição, o stress dos professores, redução do currículo escolar, quantificações da aprendizagem de acordo com o neoliberalismo”. E apesar de esses impactos negativos causarem grandes prejuízos ao processo educacional, na maioria das vezes não são percebidos.

Buscando aumentar o nível de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, desde 2018 o município também aderiu ao Programa Mais Alfabetização, que tem o objetivo de apoiar a professora alfabetizadora na sua prática docente em sala de aula, priorizando o turno regular “[...] do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis e dez horas semanais para as escolas vulneráveis [...]” (Resolução nº 7, de 22 de março de 2018). Com relação ao Programa Mais Alfabetização, ainda não posso trazer quais foram suas contribuições com relação à Avaliação Nacional de Alfabetização que foi substituída pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB 2003).

Até aqui, com os relatos e dados apresentados, quis mostrar que a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração no município de Jequié-BA ainda apresenta problemas, apesar de ter começado em 2005. Isso me faz entender que para a inclusão efetiva das crianças de 06 (seis) anos de idade nos anos iniciais são necessários mais empenho e responsabilidade dos órgãos que respondem pelo ensino público, investindo mais os recursos da educação no aparelhamento das escolas, nas suas estruturas arquitetônicas, na formação continuada dos/as professores/as, na valorização do magistério, de forma que possam sanar as dificuldades.

Entendo assim, que “é preciso garantir o acesso à escola e ampliar o tempo permanência”, assegurando fundamentalmente “a qualidade da experiência escolar vivenciada por meninas e meninos” (MORAIS, SILVA e NASCIMENTO, 2020, p.06-07).

Todavia, é importante informar que o sistema municipal de educação de Jequié vem buscando estruturar o ensino fundamental de nove anos através do seu departamento pedagógico que tem trabalhado no intuito de erradicar o analfabetismo e para isso lançado mão dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita entre suas professoras alfabetizadoras

segundo os postulados de Ferreiro e Teberosky (1986). Mendonça e Mendonça (2011, p.54) explicam muito bem como essa teoria se aplica:

[...] pesquisa de Ferreiro e Teberosky tem como mérito, para a alfabetização, a revelação dos níveis e das hipóteses que são elaboradas pelo alfabetizando, em seu processo de construção e aquisição da escrita. A reação lógica esperada do alfabetizador seria a de que, de posse desses conhecimentos, compreendesse automaticamente a essência dos “erros” cometidos pelos alunos, e o que é mais importante, soubesse como intervir no processo, para que o sujeito avançasse. De modo que, se o aluno apresentasse amostras de escrita próprias do nível pré-silábico, registrando desenhos ao invés de letras, por exemplo, o professor desenvolveria atividades que fizessem esse aluno perceber que está equivocado em sua hipótese e compreendesse a necessidade do uso de letras, ao escrever.

Por isso, um passo dado no decorrer desse tempo foi aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi um compromisso assumido entre os governos Federal, Estadual e Municipal com o intuito de alfabetizar todas as crianças no máximo até o 3º (terceiro) ano incluindo a formação de professores com um curso de 180 horas. O programa teve a duração de seis anos (2012 a 2018).

A seguir, tratarei da importância dos Anos Iniciais do Ciclo de Formação para ampliar as práticas de linguagem e a interação social entre as crianças nessa etapa da vida.

## 1.2 OS ANOS INICIAIS DO CICLO DE FORMAÇÃO: AMPLIANDO AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E OS INTERESSES PELAS RELAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS

De acordo com Souza (2011, p.125) no ensino de língua o objetivo de quem ensina é ampliar a habilidade para se comunicar e isso se dá a partir da interação entre as crianças e a professora alfabetizadora na sala de aula, pois é “[...] por meio da linguagem que a criança conhece o mundo e vai adquirindo seus conhecimentos de forma progressiva [...]”.

Por isso, para falar sobre as práticas de linguagem e as relações sociais entre os sujeitos nos anos iniciais do ciclo de formação me ancorarei em Almeida (2014, p.205) ao afirmar que é no processo geral da linguagem na criança que acontece a construção da linguagem escrita “[...] um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio de inserção no mundo da escrita pelas interações sociais e orais, considerando a significação que a escrita tem na sociedade”. A linguagem constrói a “singularidade dos sujeitos”, como também, suas marcas de pertencimentos a determinados grupos (GOULART, 2006). Os sujeitos que adentram o

espaço escolar se compõem a partir da diversidade de culturas que existem no mundo. E a língua que a criança traz não é diferente, ela varia segundo as características sociais (diastráticas), regionais (diatópicas), históricas (diacrônicas) e estilísticas (diafásicas).

Dias (2014) tendo por base os estudos de Bakhtin (2011) diz que a linguagem é fundamental no processo de interação social entre os indivíduos e o diálogo é a mais importante forma da interação verbal, conseqüentemente, da interação social. A oralidade portanto, se articula com a leitura e a escrita no cotidiano. Cabe então à escola oferecer às crianças o conhecimento e o domínio das funções da linguagem para que possam se comunicar de forma plena. O autor ainda destaca que a vida do ser humano se completa a partir das atividades sociais, culturais ou políticas que acontecem nas relações recíprocas com a palavra.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), ao longo dos Anos Iniciais, há a consolidação das primeiras aprendizagens, assim como, é um período marcado pela ampliação das práticas de linguagem. Desse modo, entendo que alfabetizar significa garantir às crianças o direito de dominar a linguagem de forma que possam reconhecer e relacionar as diversas informações. Logo, nos Anos Iniciais do Ciclo de Formação um dos requisitos é que a sala de aula seja um espaço alfabetizador construído no decorrer das interações sociais que acontecem no ano letivo. Mas, para além da alfabetização a sociedade exige que seja utilizada uma linguagem escrita e atenda às diversas situações do cotidiano por isso, é preciso oportunizar às crianças vivência de práticas de leitura e de escrita em diferentes ambientes sociais. Segundo a BNCC,

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BRASIL, 2017, p.56).

Por conseguinte, coaduno com a BNCC (BRASIL, 2017) que se pauta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para afirmar a relevância que tem a escola para ampliação das práticas de linguagem e os interesses pelas relações sociais dos sujeitos ao permitir que as crianças

utilizem materiais diversos no processo de ensino-aprendizagem e dessa forma, explorem as linguagens, pois é de competência da escola trabalhar de forma que haja “[...] maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura [...]” (BRASIL, 2013, p.121).

A BNCC reafirma ainda a importância de estratégias pedagógicas para ensinar por meio de materiais que despertem na criança o interesse em explorá-los, de forma que sistematizem esses conhecimentos. Essa sistematização dos conhecimentos escolares acontece enquanto as crianças vão desenvolvendo a linguagem e construindo suas referências.

Dias (2016) argumenta que, a partir da linguagem, os indivíduos constroem registros da cultura para entenderem a realidade e servirem de modelos para modificar suas ações.

A linguagem é entendida como um fenômeno sociocultural e dinâmico que se concretiza na interação, é uma atividade discursiva e cognitiva que permite ao indivíduo realizar ações sobre o interlocutor em uma dada situação de comunicação. Por meio da linguagem, o indivíduo constrói referências culturais que auxiliam na interpretação da realidade e também transforma essas referências (DIAS, 2016, p. 24).

Mas, apesar das contribuições da BNCC (BRASIL, 2017) de acordo com Reis e Godoy (2018) ela centraliza no texto a concepção do ensino de linguagem objetivando definir conteúdos, habilidades e objetivos e não dá destaque para as discussões que tratam da alfabetização e do letramento no processo da ampliação das práticas de linguagem, pois segundo os organizadores, estes são temas que já foram muito debatidos.

Nesse contexto, compreendi que a fase dos Anos Iniciais do Ciclo de Formação se constitui como uma das mais importantes na vida da criança, uma vez que lhe permite ampliar suas práticas de linguagem e os interesses pelas relações sociais entre os sujeitos. Nessa etapa da aprendizagem a interação da criança acontece intensamente entre os pares. Elas contam histórias, brigam, brincam, reclamam, trocam carinhos através de ações recíprocas, de bilhetinhos e de desenhos. É uma etapa supervalorizada por muitos profissionais da educação, pois permite às crianças exprimir suas emoções a partir de teatrinhos, apresentações artísticas, brincadeiras entre outras atividades praticadas no espaço escolar. E há que se considerar que na ação de interagir, nada tira esta exclusividade do espaço escolar.

Conforme Louro (2012, p. 69), “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”.



Diferenças estas, que se apresentam nas variações linguísticas determinantes para demarcar o *status* social (SILVA; SOUZA, 2017).

Para dar continuidade, considero importante conceituar e tecer uma reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento.

## 2. O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Este capítulo traz por meio do aporte teórico do campo da Linguagem, no primeiro momento, abordagens sobre o processo de alfabetização em uma perspectiva de letramento com ênfase nos estudos de Soares (1998-2018), Kleiman (1995, 2008, 2016), Tfouni (2010) e Freire (1982). E no segundo momento, o que dizem as políticas públicas sobre a alfabetização e o letramento no primeiro ciclo do ensino fundamental. Destacamos os estudos de Mortatti (2010) para as discussões levantadas.

### 2.1 ALFABETIZAR LETRANDO E LETRAR ALFABETIZANDO

O projeto Alfalettrar<sup>12</sup> concebido pela professora Magda Soares e apresentado em alguns vídeos<sup>13</sup> produzidos em 2016, fala sobre a aprendizagem inicial da língua escrita e argumenta que para uma professora alfabetizadora inserir a criança no mundo da escrita, deve orientá-la para que simultaneamente aconteçam a alfabetização e o letramento.

**Alfabetização e letramento** são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos orais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p.27).

Soares (2003) também afirma que para superar os problemas da escolarização nas classes de alfabetização é necessário articular e integrar várias facetas do processo de aprendizagem. A autora elenca três facetas fundamentais, a linguística com o objeto de conhecimento essencialmente linguístico centrado no sistema alfabético-ortográfico da escrita; a interativa com o objeto de conhecimento voltado para o uso da língua para

---

<sup>12</sup> É uma proposta de ação educativa que propõe o foco no ensino em função da aprendizagem simultânea do sistema alfabético de escrita e de seus usos para a leitura e produção de textos.

<sup>13</sup> A série de 19 vídeos da qual esse faz parte foi produzida pela Atta Mídia e Educação com financiamento da Fundação Lemann durante 2016.

interação, a compreensão e produção de textos; e por fim, a faceta sociocultural com o objeto do conhecimento voltado para os usos e as funções da língua escrita, que vai além da escola, pois se dá em diferentes contextos sociais e culturais e apresentam variações dos elementos não linguísticos.

Para Goulart (2019, p.61):

A vida das pessoas é o que entendemos que deva se transformar no movimento de aprender a ler e a escrever. E como ela se transforma? Transforma-se pelos novos modos de compreender e valorar a realidade, modos que se expressam principalmente pela linguagem, forte marcador do que somos e sabemos de onde viemos e com que bagagem – conhecimentos, imagens, sentimentos e valores – vivemos.

Numa rápida reflexão sobre as práticas de ensino nas turmas de alfabetização é possível dizer que o que se vê na maioria das vezes é uma prática voltada apenas para a faceta linguística, “[...] à qual se reserva a denominação da alfabetização, é componente necessário, mas não suficiente, no processo de aprendizagem inicial da língua escrita” (SOARES, 2017, p.346). Desse modo, alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando é um desafio permanente, pois é a melhor forma de permitir que as crianças acessem efetivamente a escrita. Soares (2018) explora os conceitos de Alfabetização e de Letramento apresentando o campo semântico de cada palavra, focando na Alfabetização em uma perspectiva do Letramento. Esclarece o significado das palavras e afirma que são práticas indissociáveis; “[...] tanto na perspectiva teórica, quanto na perspectiva da prática pedagógica.” (SOARES, 2018, p.30). Nesse contexto, é pertinente recorrer às argumentações de Moraes, Albuquerque e Leal (2007) sobre os desafios de alfabetizar letrando:

‘Alfabetizar letrando’ é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e de forma mais eficaz e possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2007, p.81).

Esses autores ressaltam o desafio de alfabetizar e letrar, já que a reflexão sobre as práticas e concepções deve ser constante para a vida em sociedade. Melo e Magalhães (2013) corroboram para esse entendimento, pois compreendem “[...] que o letramento só fará sentido

para aqueles que são usuários competentes da escrita alfabética e a escrita alfabética só fará sentido para aqueles que compreendem suas formas de uso” (MELO e MAGALHÃES, 2013, p.14).

O vocábulo letramento não existia no Brasil, apenas falávamos de alfabetização, etapa que é compreendida como base de consolidação da leitura (habilidade de decodificar os sinais gráficos) e da escrita (habilidade de codificar o som da fala). De acordo com Soares (1998) a palavra letramento foi usada pela primeira vez no Brasil no ano de 1986, por Mary Kato com o objetivo de refletir o analfabetismo. E assim, estabeleceu-se como elemento para concretizar a prática da alfabetização no processo social da escrita a partir da reflexão sobre o ensino e aprendizagem. Soares (1998, p.20) ressalta que há “[...] uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Soares (2003) diz que alfabetização e letramento são termos que geram dúvidas e e obscurecem o trabalho daqueles que alfabetizam.

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

Convém salientar que, para Soares (2018) a conceituação de alfabetização e letramento no Brasil se mistura e se acrescenta, havendo sempre uma confusão. Ela chama a atenção para essa diferença:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, vive em estado de letramento, e não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 40).

Viver em estado de letramento é participar ativamente da cultura escrita. É estar envolvido nas práticas sociais de leitura e escrita. Ler jornais, revistas e livros; escrever cartas, interpretar textos. É utilizar a escrita para responder as demandas que a sociedade apresenta.

Criticar, denunciar, problematizar, reivindicar, elogiar, opinar, mesmo que para isso, recorra a outros. Na sala de aula a professora alfabetizadora pode lançar mão de eventos de letramentos que possibilitem às crianças desenvolverem suas habilidades de diálogo, debatendo situações corriqueiras como as cartinhas de felicitações, a lista dos combinados da sala de aula, as sugestões dirigidas aos candidatos nos períodos eleitorais e etc. Dessa forma, elas refletem suas ações, fazem questionamentos e a praticam a leitura e escrita a partir dessas reflexões.

Em consonância com esse pressuposto, Kleiman (2005) contribui para a compreensão dos conceitos de letramento ao dizer que é um evento que depende da colaboração dos indivíduos:

Um evento de letramento, portanto inclui atividades que tem as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos tem diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (KLEIMAN, 2005, p.23).

Essa concepção me faz ver a necessidade de um olhar voltado para as atividades da vida social, já que o letramento é um evento que acontece de forma colaborativa. Ressaltando essa colaboração no processo de letramento Kleiman e Assis (2016) afirmam que:

[...] investigar as práticas de letramento envolve o conceito de eventos de letramento, ou seja, as situações de uso da escrita, às quais se acrescentariam os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p.32).

Embora não discuta o conceito de letramento Paulo Freire já anunciava que a alfabetização é muito mais que a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética. Para ele “[...] antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1982, p.4).

Para Soares (2018) é possível entender que a alfabetização deve ser vista como um meio, entre tantos, “[...] de luta contra a discriminação e as injustiças sociais” (SOARES, 2018, p.171). Sob o mesmo ponto de vista, Landin (2015, p. 54) ressalta que só a partir de meados do século XX, passou-se a relacionar o conceito de alfabetização “à conscientização crítica, à construção da cidadania e como um meio de comunicação interpessoal e atuação social”.

A alfabetização passa a ser entendida, portanto, um processo de maior relevância ao então creditado como sendo apenas aquisição de escrita alfabética, pois alfabetizar em uma concepção mais ampla pressupõe estabelecer relações entre as práticas sociais, o sistema de codificação e o sistema de representação. Assim a discussão sobre alfabetização e letramento ganha notoriedade e fomenta grandes discussões acerca da compreensão desses processos.

Para Tfouni (2010), uma das características da alfabetização enquanto um processo individual é que ela nunca se completa e por isso a melhor forma de nomear esse processo seria “em graus, ou níveis de alfabetização” (TFOUNI, 2010, p.17). Do mesmo modo, a autora também afirma ter “graus de letramento” e que não existe iletramento em sua totalidade “nas sociedades industriais modernas” e que ambos os processos são interligados. Contudo, há separação entre eles quanto à abrangência e quanto à natureza. Baseada em Giroux (1983), ela afirma que o ato de alfabetizar só existe nas práticas escolares enquanto as práticas sociais da leitura e da escrita são ignoradas e que toda alfabetizadora deve se perguntar quando o domínio da escrita é essencial para as crianças nas práticas sociais e o quanto ela se considera preparada para esse trabalho, ou seja, qual o nível de conhecimento da alfabetizadora com relação às facetas que envolvem o processo de aprendizagem inicial da língua escrita. E nessa perspectiva Tfouni (2010, p.12) afirma que:

A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição da escrita [...]. O letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

E se o letramento está centralizado no social como afirma a autora, se encaixa perfeitamente na afirmação de Freire (1982, p. 9) que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, o que mostra sua preocupação em fazer com que a leitura da palavra fosse ensinada a partir da leitura de mundo. Por isso, o trabalho com codificação e decodificação de palavras na alfabetização de crianças precisa estar associado às práticas sociais que estão presentes no cotidiano dessas crianças. As rotinas escolares, os acontecimentos do bairro, da comunidade, do estado e/ou do país e do mundo. Situações que fazem parte das suas vidas e as interessam. Nesse contexto, para Mortatti (2004, p.98) o letramento

[...] está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de

escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Observo na fala de Mortatti (2004) o valor que é dado ao texto escrito por estabelecer uma conexão entre as pessoas em todo mundo. Seguindo nesse raciocínio, Krammer (1986) também ressalta a relevância da alfabetização no cotidiano de uma sociedade complexa, em que informações excessivas são divulgadas a todo instante:

Saber ler e escrever significa dispor do veículo fundamental de acesso aos conhecimentos da língua nacional, da Matemática, das Ciências, da História, da Geografia e significa ainda, possuir o instrumento de expressão e compreensão da realidade física e social (KRAMMER, 1986, p. 17).

Portanto, constato que a alfabetização e letramento se diferem nos seus processos dentro das suas especificidades. No entanto, quando se leva em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita, ambos são indispensáveis e inseparáveis. Sendo assim, de acordo com Franchi (2012, p. 8) “[...] é possível alfabetizar letrando, sem perder a característica de cada um desses processos, mas reconhecendo as múltiplas facetas e a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro”. Além disso, Almeida e Farago (2014) chamam a atenção para a necessidade de um trabalho pedagógico, no qual a prática social da leitura e da escrita assumam a perspectiva de letramento.

As reflexões acerca da alfabetização e do letramento nos revelam a necessidade da vinculação dos dois termos na prática pedagógica alfabetizadora, de modo que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola contemple uma proposta de ‘alfabetizar letrando’, onde o ensino e a aprendizagem do código estejam associados pelas práticas sociais de utilização da escrita. Contudo, em uma sociedade letrada, não basta apenas aprender ler e escrever, é preciso praticar socialmente a leitura e a escrita, compreendendo as finalidades entre os diversos contextos de letramento. (ALMEIDA; FARAGO, 2014, p.217).

Cabe então, ao professor/a refletir sobre sua prática, entendendo que seu papel enquanto mediador/a da aprendizagem é uma ação imprescindível para alfabetizar e letrar as crianças. Para isso, ele/a precisa saber o que é linguagem, como acontece a aquisição da linguagem escrita, quais os procedimentos metodológicos que ele/a vai usar para que as crianças passem a entender o funcionamento do código alfabético e percebam a função social da escrita, para que dessa forma, assimile a leitura como prática cotidiana.

Nessa perspectiva, a professora colaboradora reflete sua prática todas as vezes que encontra dificuldade nesse processo de alfabetizar e busca as soluções então, se torna uma pesquisadora e aprende para que possa facilitar o processo de aprendizagem da criança, orientando o/a aluno/a para o domínio da escrita, ou seja, para domínio do código alfabético.

Nesse momento, a criança aprende a dominar a tecnologia da escrita. Já o letramento acontece quando a criança exercita criticamente as práticas sociais de leitura e escrita, junto a essa tecnologia da escrita. Isso é alfabetizar letrando. Lembro também que práticas de letramento podem acontecer antes mesmo da entrada no primeiro ano, nas rotinas da Educação Infantil e em meios familiares. Meu foco, porém, são os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, entendo ser necessário voltar a essa discussão para entender como as políticas públicas criadas para a educação básica no decorrer dos anos têm tratado a alfabetização e o letramento.

Teixeira (2002) define políticas públicas como “[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. (TEIXEIRA, 2002, p. 2). Ou seja, uma forma de o Estado atender às necessidades da sociedade civil. A alfabetização segundo Bordignon e Paim (2015) é uma política de educação que sai da esfera escolar, pois sua relevância traz implicações políticas, econômicas e culturais. Nas palavras dos autores:

[...] a alfabetização tem se constituído, nas últimas décadas, em uma das questões sociais relevantes, por suas implicações político-econômicas e culturais, considerada um instrumento e veículo da política educacional que ultrapassa o âmbito da escola (BORDIGNON; PAIM, 2015, p.90).

Isso mostra que as políticas relacionadas à educação nesse caso, a alfabetização envolvem questões que dizem respeito à atuação do ser humano na sociedade, porque estão estritamente ligadas à política social. Do mesmo modo, segundo Freire (2001) a alfabetização e o analfabetismo não tratam apenas do método, da Linguística ou da Pedagogia aplicada, alfabetizar também é uma questão política. Alfabetizar em sentido amplo, oferecendo às crianças oportunidade de refletir a vida em sociedade, desenvolvendo consciência de classe e luta por direitos iguais segundo o que rege a nossa carta magna a Constituição de 1988. Ele argumenta que:

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um



problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (FREIRE, 2001, p. 18).

Para Freire (2001) o analfabetismo no Brasil expõe a injustiça social praticada contra as classes menos favorecidas e vulneráveis. Uma política inclusive que nos dias atuais, não faz questão de esconder o desprezo pela educação e os/as profissionais da educação do país.

Mas, para Freire (2001, p.25) não

[...] basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

Mortatti (2020) corrobora com Freire quando afirma em uma *live*<sup>14</sup> transmitida em um canal no *youtube*, que não há neutralidades nas políticas públicas em educação, tampouco em nossa fala e nossas ações, porque todos nós somos seres políticos.

Nesse contexto, diante das sábias palavras de Freire (2001), necessito expor o que a palavra cidadão significa pra mim: “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 1997, p.25).

Sendo assim, entendo que investir na educação do país, com o intuito de erradicar o analfabetismo vai depender essencialmente de quais políticas públicas serão criadas e implementadas, além do que está implícito nessas políticas.

Por isso, nesse estudo se faz pertinente também saber quais as políticas públicas que foram criadas até aqui e o que elas trazem sobre os processos de alfabetização e letramento

---

<sup>14</sup> As *lives* tomaram grandes proporções no contexto da Pandemia por COVID-19. A série de Lives "Diálogos sobre a Alfabetização" é promovida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa "Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância" (GEPOLEI/UFMT), coordenado pela Dra. Bárbara Cortella (PPGE/UFMT). A Live n.º.2 recebeu a Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP/Marília) para continuidade desse diálogo tão necessário sobre o 4º momento em curso da história da Alfabetização no Brasil.

das crianças no Brasil.

## 2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Início essa exposição sobre as políticas públicas com a Constituição Federal de 1988 que no art. 205 prevê a educação como direitos de todos e dever do Estado e da família, além de no art. 211 determinar que os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) colaborem e se responsabilizem pela organização e oferta dos diversos níveis de ensino. Portanto, a garantia da alfabetização é um direito constitucional e de acordo com Mortatti (2010, p.329):

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

Em consideração ao que diz Mortatti (2010) sobre a garantia da alfabetização como um direito constitucional do sujeito, posso citar alguns documentos e leis vigentes referentes à educação básica no Brasil. A Lei de Diretrizes e bases (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 1997 o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017); recentemente a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019.

Após a Constituição Federal de 1988 surgiu a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. A partir da LDB, foram criadas outras políticas públicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo país foram propostos pela Secretaria de Educação Fundamental em 1997. No PCN de Língua Portuguesa o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no primeiro ciclo primam por aprofundar e ampliar os conhecimentos linguísticos que a criança já tem e mediar à linguagem para que a criança aprendesse “[...] os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesmos, sobre a própria linguagem”. (BRASIL, 1997, p. 67).

Essa pesquisa além de discutir a alfabetização, busca também uma discussão sobre como é possível articular na prática pedagógica, alfabetização e o letramento. Sendo assim, é relevante saber o que diz o PCN de Língua Portuguesa sobre o conceito de letramento:

[...] é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997, p. 23).

Diante dos conceitos de alfabetização e letramento trazidos nos PCNs considere importante também destacar aqui os objetivos que eles trazem para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A sequência mostra que eles buscaram garantir de forma progressiva as práticas educativas para que alunos/as fossem capazes de:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
- ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com a ajuda do professor (BRASIL, 1997, p. 68).

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 1988) normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, foram discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Veem a alfabetização responsável por construir uma identidade na educação e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, sem interrupção (reprovação) nos primeiros dois anos, sendo o terceiro ano limite para consolidar a alfabetização e o letramento. E assim estabeleceu-se que:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2013, p.122-123).

O Plano Nacional de Educação (PNE) está na segunda versão e busca atingir metas que não foram materializadas no PNE 2001-2010. A lei nº 13.005/2014 determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

No Art. 2º (segundo) Inciso: I (primeiro) traz como diretriz a erradicação do analfabetismo. E na meta 5 (cinco) fala em erradicar o analfabetismo tornando homogênea a alfabetização de crianças no máximo até os oito anos de idade, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Essa política mostra sua preocupação em garantir às crianças dos anos iniciais a inserção na cultura escolar, conseqüentemente, na alfabetização até os oito anos de idade. O excerto abaixo é um exemplo:

Em consonância com essas deliberações, essa meta do PNE determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Guiando tal determinação, encontra-se o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2014, p.26).

Em 22 de dezembro de 201, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e das respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A BNCC (2017) ressalta a importância da Língua Portuguesa em articulação com as demais áreas do conhecimento, com ênfase na palavra letramento sobre alfabetização, articula o currículo com a alfabetização e o letramento e vê a alfabetização (sistema alfabético) como uma importante porta de acesso ao mundo letrado. Os trechos que seguem podem confirmar:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p.65-66).

Ela destaca ainda as práticas de linguagem “[...] oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão)” (BRASIL, 2017, p. 69).

A BNCC (BRASIL, 2017) propõe as competências e habilidades que as crianças precisam desenvolver na etapa da Educação Básica. Sendo assim, traz mudanças, porém mantém ideias que compõem as diretrizes dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs). Além de destacar algumas relações da fala com a escrita no processo de alfabetizar, o documento reconhece as especificidades da apropriação do sistema alfabético de escrita quando a ação pedagógica tem como objeto os anos iniciais do Ensino Fundamental. Também aponta para duas linhas de ensino na alfabetização, as práticas sociais de leitura e escrita e o sistema de escrita alfabética. Contudo, não descarta o trabalho com a consciência fonológica e as hipóteses de escrita. O que a BNCC propõe é uma progressão da aprendizagem obrigatória na educação básica assegurando os direitos de aprendizagem garantidos na Constituição de 1988, na LDB e no PNE-2014 (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020).

O exame das três versões da BNCC revela oscilações quanto ao que se prescreve e ao que se omite quanto ao ensino da notação alfabética e das práticas de leitura e de produção e textos escritos. Além de certa aleatoriedade, constata-se, por vezes, falta de clareza e de progressão na definição dos objetivos a serem alcançados, quando o tema é a apropriação da linguagem escrita e da notação alfabética (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p.20).

A lei mais recente é a Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019). Uma política de Estado elaborada por um grupo de trabalho composto por Representantes da Secretaria de Alfabetização (SEALF), da Secretaria de Educação Básica (SAEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro. Compõem esta representação também membros do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Segundo Mortatti (2020) a PNA traz uma concepção de alfabetização rudimentar, baseada em evidências científicas, usadas para impor a proposta. Trata como inimigos o Construtivismo, o letramento e o “Método” Paulo Freire. E de forma inconstitucional desconsidera as políticas anteriores, por exemplo, a BNCC (BRASIL, 2017).

A PNA é uma Política Nacional de Alfabetização também chamada de “Alfabetização acima de tudo” que define “**alfabetização** como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019, p.18, grifos do texto). Esta lei foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, pelo então presidente da República Jair Bolsonaro e trata a alfabetização como exercício para cidadania e uma mudança nas políticas de alfabetização e letramento. É vista pelos “especialistas” que a elaboraram como complementar e alinhada à BNCC, porém há controvérsias.

A Política Nacional de Alfabetização resulta da relevância do tema aos olhos da sociedade brasileira, que exige cada vez mais dos governantes e gestores públicos, maior cuidado e empenho em prover uma formação básica de qualidade a todos os cidadãos, mas também é consequência de uma realidade educacional que revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia (BRASIL, 2019, p.10).

Nessa lei a literacia é definida como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p.10). Equivale a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. Alguns trechos da PNA têm causado ruídos por não estar de acordo com o que é proposto na BNCC, por exemplo, indica a instrução fônica sistemática como ensino para melhorar os resultados da alfabetização no Brasil. Método este que “não se trata de uma proposta nem ‘nova’, nem ‘pioneira’, nem ‘solução científica efetiva’, com ‘demonstrada eficácia, cientificidade e atualidade’” (MORTATTI, 2008, p. 102). De acordo com Picolli (2019) ao privilegiar a consciência fonêmica no processo de alfabetização desconsidera seu alto nível de exigência, motivo pelo qual não pode ser utilizado como primeiro meio para se alfabetizar. Morais (2019, p.73) é outro estudioso da alfabetização que é bem contundente na sua abordagem sobre a PNA, pois para ele: “A Política de alfabetização que o MEC quer impor não visa dialogar com nada nem com ninguém. Sua meta é padronizar [...]”.

No âmbito municipal apresento o Plano Municipal de Educação(PME) de Jequié-BA. Lei nº 2.078 de 14 de dezembro de 2018, que na meta 5(cinco) fala em alfabetizar no máximo até o 3º ano do ensino fundamental todas as crianças. E uma das estratégias é:

(5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias de letramento desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; (JEQUIÉ, 2018, p.15).

Ao dialogar com as informações contidas nesses documentos observei que elas convergem em alguns pontos, mas também, divergem em outros. Por exemplo, a leitura e a escrita são percebidas pela BNCC e pelas Diretrizes Nacionais como parte técnica que ajuda na descoberta do mundo por meio dos conteúdos e focam no aprendizado da *lecto*-escrita como parte de uma constituição escolar que não depende da ligação com o contexto nem a intencionalidade de mudar o mundo em que vive quem está se alfabetizando. Outro ponto em que as Diretrizes Nacionais, o PNE e a BNCC convergem é que há um tempo para alfabetizar. A versão final da BNCC traz um entendimento de que a criança deve ser alfabetizada até o segundo ano do Ensino Fundamental, enquanto nos outros documentos e inclusive na BNCC da segunda versão diz que a alfabetização deve acontecer até o terceiro ano. Na PNA há uma concordância com a BNCC que a criança deve ser alfabetizada em dois anos e falam sobre a importância desse processo ter início na Educação Infantil, o que é amplamente contestado por estudiosos como Soares (2016) e Mortatti (2020) que defendem a educação infantil como uma preparação para alfabetização.

Por outro lado, os documentos e as leis divergem nos conceitos de alfabetização, pois buscam embasamento em teorias pedagógicas diferentes e têm intenção e fins que não dialogam entre eles, às vezes havendo proximidade no que falam e outras vezes se distanciando. Nem todos fazem referência ao letramento, por exemplo, o PNE e a PNA e os que citam não concordam no conceito e na intenção com a BNCC. O termo letramento é ampliado para multiletramento envolvendo o ensino da leitura e da escrita em plataformas digitais e textos com muitos elementos e também hipertextos. Enquanto que na PNA o termo literacia foi o preferido por estar mais restrito a desenvolver a habilidade de leitura. De acordo Bordignon e Paim (2015, p.112):

[...] discutir o processo de alfabetização e letramento sob várias óticas constitui uma forma importante para identificar avanços e entraves em seu processo, muitos destes explicados por marcas históricas e sociais. Tais reflexões se fazem necessárias tendo em vista que o processo de ensino e de aprendizagem, culminando com alfabetização e letramento, se faz fundamental para formar cidadãos brasileiros cientes de sua função social em um contexto de contemporaneidade repleto de interrogações e de desafios (BORDIGNON; PAIM, 2015, 112).

Gabriel (2017) contribui para o entendimento dessas ideias quando afirma que o letramento, a alfabetização e a literacia não se excluem, tampouco competem ou se confundem, são complementares e precisam ser afirmados.

Sendo assim, ressalto a relevância de educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras em conhecerem as políticas públicas que orientam e definem o ensino no Brasil. As autoras Bordignon e Paim (2015) também chamam a atenção para a compreensão que nas políticas pública, não há neutralidade, pois “[...] carregam em si ideologias que perpassam a execução de tais políticas públicas que podem se caracterizar pelo aspecto social-democrático para muitos, ou de domínio e poder para poucos” (BORDIGNON; PAIM, 2015, p.92). Também é preciso chamar a atenção para a descontinuidade dessas políticas públicas, uma vez que, existe um movimento de continuidade e descontinuidade que conforme Reis e André (2020) acabam prestigiando as políticas de governo, quando deveriam dar preferência às políticas de Estado. Talvez por isso, apesar da existência de tantas leis, de acordo com Soares (2018) o Brasil é reincidente quando se trata do fracasso em alfabetizar e ainda nos dias de hoje não há mudanças significativas desse quadro.

Na próxima seção trarei a discussão sobre a teoria e a prática de professoras alfabetizadoras buscando estabelecer uma compreensão sobre como os saberes docentes são acionados para que deem bons resultados no ato de alfabetizar letrando.

### 2.3 . PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: REFLETINDO TEORIA E PRÁTICA

Neste capítulo para compreender a prática e os saberes das professoras alfabetizadoras meu aporte teórico ancorou-se em Tardif (2012 e 2014), Carvalho (2015) e Franco (2008 e 2012).

Segundo Tardif e Lessard (2014, p. 55) “a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares”. Para ele, os



professores têm uma gama de saberes, de origens diversas (dos livros didáticos, dos programas escolares, dos conteúdos a serem ensinados, da experiência) e podem ser categorizados assim: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Ele difere os saberes aprendidos na prática docente (saberes da experiência) dos saberes aprendidos nos cursos de formação (saberes da profissão) e reconhece o valor dos saberes experienciais que os/as professores/as mobilizam e utilizam nas tarefas diárias, pois “[...] a experiência do trabalho docente é multidimensional e cobre diversos aspectos (domínio, identidade, personalidade, conhecimento, crítica, etc.) [...]” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 287).

De acordo com o autor a compreensão dos saberes docente parte do entendimento de sua “[...] evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços” (TARDIF, 2012, p.106). Ele chama a atenção que é preciso entender como esses saberes docentes são acionados a favor da qualidade da aprendizagem que se pretende e questiona como a professora alfabetizadora aciona os conceitos e as teorias de aprendizagem no processo de construção da escrita, nas estratégias de leitura, diferenciações dos gêneros textuais, contextualizando com as práticas sociais.

Seguindo nessa linha de raciocínio, Becker (2003) afirma que a ciência do conhecimento que subjaz a prática docente é empirista, ou seja, o conhecimento que fundamenta a prática do educador é adquirido a partir da experiência. A experiência é importante para estruturar a prática, pois a prática se constitui no espaço de aprendizagem.

É na sala de aula, no espaço escolar que as experiências acontecem, trazendo assim, novos olhares, novas concepções. Nesse sentido, segundo Freire (1987, p.87) a união da prática e da teoria resulta na *práxis* “a ação criadora e modificadora da realidade”, e corrobora para o entendimento de que a união da teoria e da prática possibilita a busca do conhecimento através das experiências cotidianas na sala de aula.

Para Franco (2008) “a prática pode ser, também, a circunstância para reificar a própria prática e, assim, blindar o sujeito, impedindo-o de receber da prática seus ingredientes fertilizantes e formadores” (2008, p. 111). Ela nos remete às conversas de professores e professoras nos corredores das escolas, quando dizem: “Tenho muitos anos de experiência e o que tenho feito tem dado resultados”, ou ainda, dos velhos cadernos de planejamentos que vão se perpetuando por anos, às vezes apenas com a troca da capa.

Nesse contexto, não há a possibilidade de desenvolver habilidades e atitudes reflexivas e a reflexão “[...] sobre o próprio trabalho é condição de sobrevivência na profissão” (CARVALHO, 2015, p.111). A esse respeito, é coerente refletir sobre o que diz Weisz (2009, p. 59) quando afirma que “[...] é fácil nos perdermos em nossa prática educativa quando não nos damos conta do que orienta de fato nossas ações. Ou melhor, quais são as nossas teorias em ação” já que essas ações são sempre orientadas por um conjunto de ideais. Becker, Weisz, Franco e Carvalho argumentam o inegável valor da experiência para estruturar a prática (reflexão-ação-reflexão) no contexto da educação e do trabalho cotidiano da sala de aula. As experiências dão base aos novos conhecimentos, mas ao experimentar a prática, os/as profissionais precisam estar embasados teoricamente, para que não cometam o engano de achar que não há o que melhorar ou mudar, pois o sucesso na profissão do/ educador/a depende muito do movimento que acontece entre experiência-reflexão-prática.

Sob o mesmo ponto de vista, Perrenoud (2002, p. 29) afirma que:

A ideia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência do mundo. Entretanto, nem sempre o sentido dessas expressões é transparente para nós. É evidente que um ser humano pensa constantemente no que faz, antes, durante e depois de suas ações. No entanto, será que isso o transforma em um profissional reflexivo?

Perrenoud (2002) defende que a reflexão é uma ação inerente ao ser, mas nem sempre ela leva a refletir na ação e sobre a ação, estudando e pesquisando soluções para os conflitos que venham enfrentar. Levando em consideração essa afirmação, Franco (2012) corrobora ao dizer que ser professor ou professora é uma atividade complexa, com muitos conflitos, que requer saberes que estejam além do que já se sabe. E acrescenta que naturalmente há uma atitude reflexiva em suas ações e a questão é se essa reflexão o/a levará a solução do que se pretende, quais teorias e metodologias embasarão essa reflexão para dialogar com prática? A autora contribui para esse entendimento quando afirma que:

As teorias e ideias pedagógicas são importantes para a prática, cria referências, possibilidades e, acima de tudo, critérios para a compreensão e interpretação. Mas as teorias não funcionam sozinhas; é preciso o diálogo e o confronto com a prática (FRANCO, 2012, p. 216).

Dessa forma, há a compreensão que o educador/a precisa se respaldar em teorias e metodologias que busquem dialogar e confrontar com suas práticas ressignificando os saberes. E com esses argumentos Franco (2012) concretiza a compreensão do pensamento de

Monteiro (2009) quando aborda que “muitas dificuldades de aprendizagem registradas dependem diretamente da prática pedagógica e das concepções com as quais as professoras trabalham.” (MONTEIRO, 2009, p. 35).

Para Gusmão (2015, p.30), compreender a “[...] prática pedagógica como reorganização de ações, como prática docente reflexiva, assumiu outra conotação com o intuito de vislumbrar novos horizontes para a emancipação e transformação social”, a de ser um/a profissional da educação que entende que suas atitudes podem transformar vidas, pois educar é um direito fundamental e não deixa de ter cunho político. Paulo Freire e Moacir Gadotti entendem o papel do/a educador/a enquanto ser político formando educandos/as no intuito de transformar a sociedade, de forma a torná-la de qualidade e igual para todos/as. “O educador, ao repensar a educação, repensa também a sociedade” (GADOTTI, 1998, p. 71).

Em virtude disso, concordo com Imbernón (2011) quando reporta ao docente um compromisso moral e ético, na divisão de responsabilidades com outros agentes sociais, pois tem sobre outros seres humanos a capacidade de interferir em suas vidas e dessa forma, não pode “[...] ser uma profissão meramente técnica de ‘especialidades infalíveis’ que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos” (IMBERNÓN, 2011, p.30). E nessa perspectiva Imbernón coaduna com Freire (2001) a ideia do compromisso ético do docente, quando diz que lidar com gente requer responsabilidade e ética.

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacidade científica faz parte. É que lido com gente (FREIRE, 1996, p.163).

E nessa perspectiva, investigar a prática docente e a fundamentação pedagógica que embasa o trabalho de uma professora alfabetizadora torna-se relevante, pois conforme Imbernón (2011, p.31) o conhecimento pedagógico se constrói e reconstrói “[...] constantemente durante toda vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática”.

Além disso, segundo Cerdas (2012, p.187) há saberes que constituem a cultura dessas professoras, “[...] uma relação baseada no respeito mútuo; expectativa positiva com relação ao rendimento deles/as; atendimento aos alunos/as com mais dificuldades; [...]”, como também, a diversidade de tarefas e mecanismos de ensino que alfabetizadora usa e o aproveitamento dos conhecimentos que as crianças já têm, acreditando que eles/as são capazes.

Na busca por essa responsabilidade ética da prática é necessário um conhecimento pedagógico que atenda as demandas sociais e culturais, para lidar com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas como esse conhecimento pode se tornar legítimo? Quais as ações que a professora alfabetizadora precisa realizar para obter sucesso? Outras questões são: o que caracteriza uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida? Há algo de novo nas práticas dessas profissionais?

### 3. TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

Nesse capítulo, apresento os aspectos teórico-metodológicos, éticos, os instrumentos e procedimentos utilizados para a organização, produção e análise de dados.

#### 3.1 A AVENTURA DA INVESTIGAÇÃO

[...] ninguém pesquisa o que, pelo menos em parte, já não conhece. Se assim fosse, não estaria apto sequer a formular as questões sobre as quais deseja conhecer as respostas. Assim, pesquisar é também aprender em um processo que avança (Tuzzo; Braga, 2016, p. 133).

Ao iniciar esta seção com um fragmento de Tuzzo e Braga (2016) quero ressaltar que o tema de pesquisa é de meu profundo interesse, pois há alguns anos adentrei a esse campo teórico em busca de respostas e lancei-me a trilhar esse caminho que acredito, vai me auxiliar na minha prática e aliviar muitas angústias.

De acordo com Deslandes e Minayo (1994, p.74) “[...] a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta”. Por isso, a pesquisa social requer envolvimento por parte do/a pesquisador/a e das pessoas implicadas na situação investigada. Portanto, entendo a pesquisa como atividade básica para a construção e indagação da realidade. Ela alimenta a atividade de ensino e atualiza-se frente à realidade do mundo. Segundo Demo (1985) a pesquisa é uma ação científica que nos permite evidenciar determinada realidade, contudo esse desvelar não ocorre no âmbito da superficialidade, mas sim na profundidade que a pesquisa demanda a partir dos fenômenos observados. No enxerto abaixo Toledo e Gonzaga (2011) argumentam o quanto o despertar pela pesquisa está subalterno às necessidades expostas pelos fenômenos que surgem na sociedade.

A sociedade alimenta a pesquisa, uma vez que impõe os temas a serem pesquisados mediante a necessidade da resolução dos problemas que a desafiam. Nesse sentido, não é errôneo afirmar que existe uma relação dialética, na qual a sociedade diz o que deve ser pesquisado e a universidade devolve no formato de conhecimento produzido (TOLEDO; GONZAGA, 2011, p.83-84).

Vejo que há um tom neoliberal expresso na afirmação dos autores, diante dessa relação dialética citada por eles/as, mas observo que as instituições de ensino têm entregado diversas pesquisas sobre a alfabetização e o letramento, em face da realidade de nossa

sociedade, na qual o analfabetismo funcional (incapacidade para compreender textos) e o fracasso com a alfabetização das crianças na idade certa têm se destacado nas discussões entre os órgãos responsáveis pelo ensino no país e entre os/as pesquisadores/as desse campo teórico, por isso a mim não surpreende que a discussão sobre os procedimentos metodológicos para alfabetizar no Brasil sejam uma fonte inesgotável de pesquisa.

Como já anunciado, esta investigação procura descrever e analisar a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida do Sistema de Ensino do Município de Jequié-BA, tendo como foco os processos de alfabetização e letramento. É uma pesquisa qualitativa, pois essa abordagem não se apresenta como proposta rígida de estrutura permitindo ao pesquisador/a ser criativa para propor outros trabalhos (TUZZO; BRAGA, 2016).

[...] a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (TUZZO; BRAGA, 2016, p.141)

Tuzzo e Braga (2016, p.144-145) também destacam “[...] a qualidade e a profundidade dos dados e descobertas a partir dos fenômenos [...]” na pesquisa qualitativa e que nela os dados construídos permitem ao pesquisador concluir e refletir a sociedade na sua complexidade. Bauer e Gaskell (2002, p.32) também falam que a pesquisa qualitativa “[...] é intrinsecamente uma forma de pesquisa mais crítica e de potencial emancipatória”. De tal modo, a pesquisa permitiu refletir sobre a atuação da professora alfabetizadora bem-sucedida a partir de dados produzidos dentro e fora do espaço escolar.

Conforme André e Gatti (2010), os métodos qualitativos contribuíram para o avanço da educação e permitiram uma melhor compreensão da atuação da escola em suas diversas culturas no cotidiano, com suas variações nas diferentes ações educativas. Eles destacam a pesquisa qualitativa para os estudos na educação, quando afirmam que nessa linha de pesquisa não há como existir uma única forma de interpretar a realidade. É por isso que esse estudo se fundamentou na abordagem qualitativa para adentrar no espaço escolar que serviu como campo empírico em busca de produção de dados que ratifiquem ou não nas ações bem-sucedidas da professora alfabetizadora que aceitou participar da pesquisa.

Também, de acordo com Toledo e Gonzaga (2011) todo o trabalho científico envolve a pesquisa bibliográfica. “É por meio dela que o pesquisador terá acesso ao arcabouço de informações das quais ele necessitará para prosseguir suas análises” (TOLEDO; GONZAGA 2011, p.98). Sendo assim, essa pesquisa teve início com o levantamento bibliográfico que ajudou na elaboração do projeto, nas descobertas dos desdobramentos do tema pesquisado e também propiciou a escrita de um estudo que destacou recentes pesquisas sobre o tema em questão, além de ratificar a relevância desse estudo que buscou identificar e analisar as práticas de ensino que levaram a professora alfabetizadora bem-sucedida a desenvolver um trabalho diferente dos seus pares. Pois, enquanto algumas professoras se destacam como bem-sucedidas, para maioria os resultados negativos têm-se destacado nas avaliações externas, nesse caso a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

Fonseca (2002) salienta que todo trabalho científico deve começar por uma pesquisa bibliográfica, seja ela escrita em livros, artigos de revistas ou em “páginas de *web sites*”, pois é ela que dá ao pesquisador/a base para o conhecimento sobre o pesquisado.

Tuzzo e Braga (2016) corroboram para essa compreensão:

A pesquisa bibliográfica dará o suporte para a realização das pesquisas empíricas. É na pesquisa bibliográfica que a estruturação das ideias e dos conceitos já publicados serão reafirmados, ampliados, reconstruídos com as descobertas das pesquisas de campo. É na pesquisa bibliográfica que o campo se consolida, até porque, os resultados encontrados, os novos olhares projetados também terão como fruto um material bibliográfico, em forma de artigo científico, livro, anais de congresso, configurando-se como novo material de pesquisa para o próprio pesquisador em pesquisas futuras e para outros investigadores que trabalham com as mesmas inquietações (TUZZO; BRAGA, 2016, 148-149).

Desse modo, a pesquisa bibliográfica feita nesse estudo pode ser entendida como revisão de literatura ou integrativa, que deve ter uma visão do todo, mas não precisa ser longa, obrigatoriamente. Nesse caso, dei destaque aos métodos de pesquisa e objetivos gerais e específicos, buscando não me distanciar do que pretendia. Rodrigues (2008) argumenta que a revisão de literatura é “[...] uma aula que tem um assunto principal, que lista os principais pontos de vista e suas relações, que confronta teoria e conceitos com a realidade e que principalmente simplifica a vida do seu aluno ou leitor” (RODRIGUES, 2008, p. 164).

O estudo é de abordagem qualitativa com análise documental e de conteúdo, a partir de uma investigação de campo. Uma das formas encontradas por mim para produzir dados foi

o recurso do diário de campo. Durante quatro dias do mês março de 2020 (12 (doze), 13 (treze), 16 (dezesesseis) e 17 (dezessete)) estive presente na sala de aula de uma turma de 3º ano onde a professora alfabetizadora colaboradora atuava. Mas, infelizmente, devido à Pandemia da COVID-19<sup>15</sup> as aulas em todo país foram suspensas para evitar o aumento do contágio da doença entre profissionais da educação e alunos/as. A intenção era acompanhar as aulas da professora durante um semestre e devido a incertezas que o período trouxe, tive que pensar outras formas de produzir dados e mesmo sendo breve um período é importante não descartar os dados da observação participante, pois eles ajudam a pensar o tema proposto para a dissertação.

De acordo com a UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) “em 16 de março, 100 países anunciaram o fechamento ou fecharam escolas como medida de contenção ao novo coronavírus. Em 85 países monitorados, 776,7 milhões de crianças e jovens foram afetados” (PELLANDA, 2020, p.3). Em Jequié-BA, um decreto municipal suspendeu as aulas por um período de 15 (quinze) dias e depois outros decretos foram publicados prolongando por mais 140 (cento e quarenta) dias o distanciamento social.

Diante desse cenário, dei mais ênfase aos meus estudos teóricos e desenvolvi uma revisão de literatura de teses e dissertações localizadas no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e no Google Acadêmico. Estabeleci como recorte temporal as pesquisas realizadas entre os anos de 2009 a 2019, e o termo utilizado para busca foi “Alfabetização e Letramento sob o olhar de uma professora alfabetizadora bem-sucedida”.

A pesquisa se apresenta em dois momentos: antes do distanciamento social e pós-distanciamento social. Desse modo, com os dados que construí antes de serem decretadas as suspensões das aulas, fiz uma análise das anotações feitas no diário de campo, baseada nos quatro dias de observação participante na sala de aula de uma professora do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 12 a 17 de março do ano de 2020. A outra análise foi com os dados construídos pós-distanciamento social através da entrevista

---

<sup>15</sup> A **COVID-19** é uma doença causada pelo coronavírus **SARS-CoV-2**, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) pode ser assintomática e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório). Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 20 de set.2020.



semiestruturada feita com a professora por via vídeo no *whatsapp* e gravada no *smartphone* e também a análise de algumas avaliações diagnósticas aplicadas pelas estagiárias durante uma das aulas em que eu estive presente, (prontamente cedidas por elas) e atividades aplicadas pela professora.

A análise é baseada no aporte teórico da revisão integrativa feita com as pesquisas que tratam especificamente do tema em estudo e nas diversas *lives* sobre educação, geradas nesse período de pandemia.

Com relação às *lives* coadunado com Mombaça (2016) que é uma forma de investigar bibliografias afins ao tema pesquisado e contribuem para a construção do referencial teórico.

O tópico a seguir intitulado “Uma Pandemia no meio do caminho” surgiu da minha necessidade de argumentar o efeito da pandemia da COVID-19 na educação do Brasil e a urgência na implantação de políticas públicas que privilegiem a formação das professoras alfabetizadoras aliada à tecnologia digital na educação.

### 3.2 UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO

No meio do caminho  
 No meio do caminho tinha uma pedra  
 Tinha uma pedra no meio do caminho  
 Tinha uma pedra  
 No meio do caminho tinha uma pedra  
 Nunca me esquecerei desse acontecimento  
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
 Tinha uma pedra  
 Tinha uma pedra no meio do caminho  
 No meio do caminho tinha uma pedra.

(ANDRADE, 1930)

Parafraseando Carlos Drummond de Andrade, a pedra no meio do meu caminho foi a Covid-19, que chegou sorrateira, deixou nublado os meus dias ensolarados da escrita e promoveu o repensar de alguns setores da sociedade sobre a estrutura social e educacional no Brasil. E, indiscutivelmente a educação pública do nosso país foi profundamente prejudicada. A pandemia serviu para desvelar ainda mais a falta de políticas públicas eficazes na educação básica, principalmente para as classes mais vulneráveis.

### 3.2.1 Alfabetização e o letramento em tempo de pandemia e o ensino remoto

O texto que está contido neste tópico e no seguinte conta com uma publicação<sup>16</sup>, e nele, procurei discutir práticas de alfabetização e de letramento em tempo de pandemia e o ensino remoto. Em meio às angústias com o contexto da educação na pandemia, senti necessidade de estudar e organizar as minhas ideias, o que deu origem ao presente tópico. Considero que a educação conectada à vida precisa se comprometer com a garantia de direitos e voltar seu olhar para as crianças, suas famílias, professores/as e demais profissionais enquanto sujeitos sociais e históricos. Dessa forma, é importante desenvolver ações que efetivamente priorizem e alcancem as necessidades desses sujeitos nesse cenário.

A pandemia da COVID-19 obrigou, em março de 2020, o fechamento de escolas e fez uma grande revolução no meio educacional, situação impossível de prever suas consequências no futuro. Segundo a UNESCO (2020), mais de 1,5 um bilhão e meio de estudantes ficaram sem aula presencial devido ao distanciamento social.

Para amenizar o problema e manter um canal de conexão com as crianças, muitos governantes instituíram as aulas por ensino remoto. E essa realidade, destacou ainda mais, as desigualdades sociais das crianças pobres no Brasil. O pouco ou nenhum acesso às tecnologias e as falhas na formação dos profissionais da educação aumentaram as dificuldades das crianças das escolas públicas acessarem ao ensino remoto ou *online*. E, quando se trata de alfabetização, essas dificuldades se multiplicam, se comparadas às crianças matriculadas em escolas privadas.

Em Jequié, cidade do centro-sul do estado da Bahia, a Secretaria Municipal de Educação instruiu os gestores escolares a desenvolverem atividades para diminuir o distanciamento social e manter o vínculo entre as escolas e alunos e alunas. Esses gestores produziram vídeos com atividades desenvolvidas nas escolas, anterior à pandemia e postaram nas diversas mídias digitais como: *whatsapp*, *facebook*, *youtube*, para promoverem o vínculo e também enviaram atividades impressas para as casas das crianças.

---

<sup>16</sup> Texto apresentado como gênero artigo no **I CIESD – Congresso Internacional de Estudos Sociodiscursivos e VI SENAL – Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento**. UFS, Aracaju, 2020. Disponível em: <https://seciesd.wixsite.com/evento>. Acesso em: 06 out.2020.

A professora alfabetizadora colaboradora da pesquisa relatou na entrevista, que foram desenvolvidas atividades para que as crianças pudessem praticar a leitura e a escrita enquanto estivessem em casa durante o distanciamento social.

Portanto, a fim de contribuir para a discussão da viabilidade do ensino remoto como metodologia para alfabetização e letramento das crianças em tempo de pandemia fiz uma reflexão acerca das seguintes questões: É possível alfabetizar e letrar por meio do ensino remoto? Quais são atividades possíveis de se desenvolver no ensino remoto para alfabetizar e letrar as crianças?

### 3.2.1.1 Ensino remoto ou online: meio para alfabetizar e letrar

O ensino remoto não deve se resumir a aulas online. Diversificar as experiências de aprendizagem continua sendo relevante e necessário (Todos pela Educação).

E nesse contexto para Moraes (2020), o ensino remoto é uma educação transmissiva e memorística, que para ele, não deve ser naturalizado. É um ensino que tem limitações e não substituirá a experiência da escola presencial. Enquanto isso, o que precisa ser feito é envolver as famílias, orientando-as e estimulando-as com muito cuidado.

Nesse contexto, para Silva (2020), é importante entender a diferença entre ensino remoto e ensino *online*, pois o ensino remoto é emergencial, foca na vídeo-aula, não permite interações e subutiliza a rede; enquanto que, o ensino *online* explora a potência da internet social e das interfaces colaborativas, permitindo a interação e o diálogo.

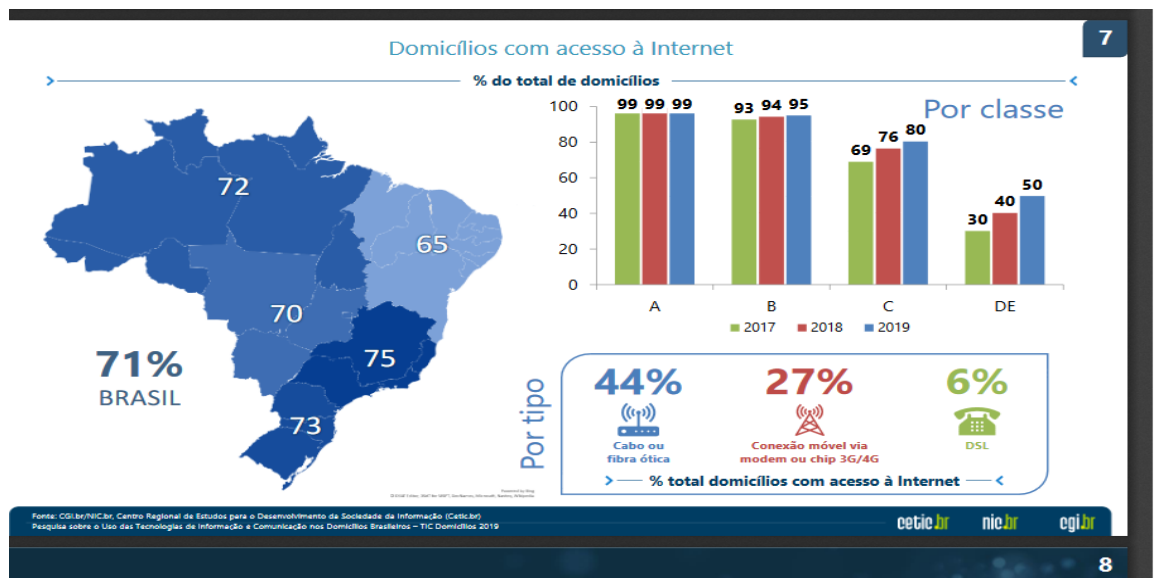
De acordo com Moran (2020), a pandemia trouxe um desafio maior para o ensino com o apoio nas tecnologias, mas os recursos tecnológicos não têm sido utilizados no ensino em sala de aula de forma a promover uma educação para além das aulas expositivas. E agora, praticamente, os/as professores/as foram forçados/as, em um curto espaço de tempo, a aprender e se adaptar às tecnologias para o ensino *online*.

Mas, infelizmente, seja remoto ou *online*, esse tipo de ensino não alcançou todas as crianças do Brasil que necessitaram e ainda necessitam dele na pandemia. Há uma lacuna muito grande que escancara as desigualdades sociais em que vive a população mais pobre do país. Bordignon e Paim (2015) ressaltam a importância da política educacional para alfabetizar e letrar de forma a extrapolar o espaço meramente escolar:

[...] a alfabetização tem se constituído, nas últimas décadas, em uma das questões sociais relevantes, por suas implicações político-econômicas e culturais, considerada um instrumento e veículo da política educacional que ultrapassa o âmbito da escola (BORDIGNON; PAIM, 2015, p.90).

Nesse sentido, cabe aqui a ilustração do gráfico abaixo que traz uma pesquisa realizada em 2019 e publicada em 2020 no site CETIC, que mostra o total de domicílios com acesso às redes em cada região de acordo com a classe econômica e o tipo de *internet*. Observe que a média nacional da população com acesso à internet é de 71%, sendo o Nordeste a região que tem o menor índice de pessoas com acesso à internet, inclusive estando abaixo da média com apenas 65%.

**Gráfico 5:** Domicílios com acesso a internet em 2019



Fonte: CETIC<sup>17</sup>

É possível dizer que essa falta de acesso provoca um distanciamento entre as condições e oportunidades de aprendizagens que possam ser oferecidas às crianças das escolas brasileiras, fundamentalmente das escolas públicas. Esse gráfico demonstra que a política educacional praticada no país não tem ultrapassado os espaços da escola com a amplitude que é necessária.

Ademais, considero ser importante encontrar possibilidades para que seja mantido o vínculo de afetividade. Portanto, antes de tudo é imprescindível garantir às crianças a

<sup>17</sup> Disponível em: [https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf). Publicado em 26/05/2020. Acesso em: 15 jul. 2020.

manutenção das habilidades adquiridas no ensino presencial. Apesar de as crianças estarem em distanciamento social, elas estão inseridas em atividades sociais em um contexto letrado nas diversas atividades que praticam em casa. Bordignon e Paim (2015) reforçam a importância dos processos de alfabetização e letramento para vida social da criança. Assim,

[...] o processo de ensino e de aprendizagem, culminando com alfabetização e letramento, se faz fundamental para formar cidadãos brasileiros cientes de sua função social em um contexto de contemporaneidade repleto de interrogações e de desafios (BORDIGNON; PAIM, 2015, 112).

Então, como tirar desse momento de pandemia em que se faz necessário o ensino remoto o melhor em aprendizagem para o professor e para as crianças? A escola possível de ser oferecida, nesse momento, é a de ensino remoto ou online e é preciso considerar os limites, as condições materiais e quais formas de conhecimentos as crianças podem construir.

A alfabetização é uma etapa essencial na vida da criança. Sendo assim, se faz necessário entender que os pais não são professores, que os professores não são *youtuberes* e que as crianças continuam sendo crianças. Por isso, é importante avaliar o contexto no qual a criança está inserida, observando as desigualdades sociais e educacionais. Aos professores/as, cabem elaborar atividades de letramento que enfatizem a leitura a partir de vivências do cotidiano como: leitura de rótulos, receitas culinárias, lista de compras, títulos de programas e filmes, jogos e etc. O letramento matemático também está presente no dia-a-dia da criança e pode ser explorado através da quantificação, seriação e agrupamento. Moran (2020) afirma que é preciso que os professores/as observem outros/as colegas com mais experiência no ensino online e busquem orientações para evitar a reprodução do que é feito na aula presencial.

A professora alfabetizadora participante principal dessa pesquisa relatou durante a entrevista, como estava sendo orientada pela gestora e a coordenadora da escola para manter o vínculo com as crianças das turmas de 3º ano das séries iniciais. Segundo a mesma, a coordenadora criou grupos de *whatsapp* para cada professora com seus referidos alunos, utilizando os números dos telefones celulares dos responsáveis cadastrados na escola.

E diante disso, elas puderam entrar em contato com a maioria dos pais das crianças e indicar atividades de leitura e escrita para serem feitas em casa e também enviar vídeos e imagens como meio para incentivar as crianças. Algumas delas não puderam interagir através

dessa mídia digital, porque o número não era mais o mesmo, porque o aparelho de celular não suportava os arquivos enviados, ou porque na localidade onde morava, a internet não funcionava e, além disso, muitas se deslocaram para a zona rural para ficar com parentes. Com relação a essas últimas, a professora relatou que foram enviadas atividades impressas para que as crianças respondessem e depois devolvessem para correção.

Perante o exposto, observo que, apesar de todo esforço da professora alfabetizadora e da equipe gestora da escola, o ensino remoto ou *online* não atende a todas as crianças, o que demonstra as fragilidades para aprendizagem dos conteúdos, também não coopera para a socialização que uma sala de aula permite; além de haver a falta da mediação direta do/a profissional da educação.

Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), orientou as escolas para que os profissionais do Ensino Fundamental Anos Iniciais envolvessem as famílias no intuito de ajudarem as crianças a resolver as atividades propostas e enviadas para casa, mas deixando bem claro qual era o papel que essas famílias deveriam desenvolver, sem atribuir a elas a responsabilidade de alfabetizar as crianças.

Muitos são os desafios para alfabetizar via aula no ensino remoto ou *online*. O acesso à internet, a pouca habilidade dos professores/as, dos/as estudantes e das famílias ou responsáveis, que muitas vezes, não querem contribuir ou expor seus filhos/as, além disso é claro, de não terem a responsabilidade de alfabetizar.

### 3.2.1.2 Em tempo de pandemia: as contribuições das lives formativas

Nesse cenário de pandemia da COVID-19, foram realizadas muitas *lives* com o objetivo de discutir a alfabetização e o letramento e contribuir para formação das professoras alfabetizadoras. Dentre várias, escolhi 7 (sete) que considero relevantes para a formação da professora alfabetizadora nesse percurso.

Para início de conversa, destaquei uma *live* que foi realizada no dia 08 de maio de 2020, intitulada “**Alfabetização e pandemia: um diálogo necessário**”, na qual o professor Lourival José Martins Filho FAED/UEDESC, presidente da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF)- Gestão 2020-2022 teceu o seguinte comentário: “a Educação a Distância é algo muito sério e jamais pode ser transformada neste sucateamento pedagógico para alfabetizar as nossas crianças”. Assim como o professor Lourival, muitos estudiosos do

processo de alfabetização concordam em afirmar que não há como substituir a educação com aulas *online*. Apesar da grande importância dos recursos tecnológicos, estes ainda não contemplam a todos e não substituem a função mediadora do/a professor/a.

É evidente que essa pandemia trará mudanças na educação e só o tempo poderá mostrar suas consequências. Mas, é certo que deve haver uma reavaliação das ações para reaprender a utilização do ensino híbrido (presencial e remoto) com aulas significativas que valorizem a aprendizagem da criança como objetivo principal e que possibilitem a formação e a instrumentalização das professoras, encorajando as crianças para aprenderem com independência.

Na *live* “**Educação e convivência em tempos de quarentena: vamos conversar a respeito?**” Natacha Costa, que é psicóloga, afirma que “há muitos jeitos de ser escola e há muitas formas de a gente pensar educação”, porque a “educação é uma profissão social”. O que não pode acontecer é querer transpor a escola para a casa, pois na escola não se aprende apenas os conteúdos curriculares. A escola é “o espaço da experiência da cultura, da socialização, da vivência do público” e não há como reproduzir a experiência da convivência numa tela, pois nada substitui a experiência da sala de aula, a troca de olhares, os questionamentos, os gestos e tudo o que compõe esse cenário.

Ainda nessa *live*, a estudiosa diz que é possível aos familiares, em casa, contribuir com a interação e o desenvolvimento sociocultural da criança, lendo, conversando, manipulando livros, fazendo cartazes, brincadeiras, listas de atividades e objetos, contando e recontando histórias etc.

A terceira *live* destacada é intitulada **Práticas de Aprendizagens de Alfabetização e Letramento no Período de Pandemia da COVID 19**, e nela, a professora Ana Márcia Cardoso Ferreira discute os desafios de alfabetizar nessa época de pandemia com ensino remoto. Ela trata como primeiro ponto as desigualdades sociais e diz que não há como atingir 100% das crianças, mas salienta que as que podem ter esse acesso precisam de ambientes em que ler e escrever tenham sentido e significado. A professora ressalta também os limites impostos pela pandemia, como a dificuldade ao acesso da interatividade virtual e como proceder para que as atividades sejam desafiadoras.

Por último, ela fala das práticas de alfabetização e letramento e faz uma lista com as seguintes práticas: criatividade nas interações virtuais, ludicidades e competências socioemocionais, diversidades de gêneros textuais e socialização de boas práticas-trocas. A

fala da professora nos remete a Soares (2012, p. 47) quando afirma que: “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto de práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

A quarta *live* é **A alfabetização no Brasil para além da pandemia**, em que o convidado é Artur Gomes de Moraes, escritor renomado no campo da alfabetização. Nela, ele discute as desigualdades sociais em tempo de pandemia e suas consequências no ensino de alfabetização das crianças mais vulneráveis nos aspectos sociais e culturais.

Ele começa sua apresentação falando das múltiplas facetas da alfabetização de acordo com Soares (2017) e observa que as dificuldades que estão sendo vividas na pandemia, para dar acesso às crianças matriculadas no ensino fundamental à alfabetização e ao letramento, já vêm acontecendo muito antes. E também cita as lacunas deixadas pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC no que se refere ao ensino da língua escrita e faz críticas à Política Nacional de Alfabetização- PNA.

**Diálogos sobre a Alfabetização** é uma *live* promovida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPLOLEI/UFMT/Cuiabá), coordenado pela Dra. Bárbara Cortella, que recebeu as pesquisadoras Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka (FE/UNICAMP) e Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira (FE/UNICAMP), ambas do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), com mediação do Dr. Rosemar Eurico Coenga (GEPLOLEI).

As professoras Ana Luiza Bustamante Smolka e Ana Lúcia Horta Nogueira discorrem sobre alfabetização como um processo discursivo. Em uma perspectiva histórico-cultural, fundamentada em Vigotsky e Bakhtin, mostra que, para entender a discursividade, é necessário recorrer aos conceitos da dialogia e da interação, trazendo a alfabetização para um contexto de linguagem enquanto discursividade. Para as professoras, cabe ao professor construir o processo de alfabetização considerando o aluno e entender as especificidades da alfabetização e o letramento sem haver dissociação. Sendo assim, pensar discursivamente a alfabetização, implica pensar a criança em toda a sua complexidade, na sua singularidade; e ainda nas interações que se estabelecem (dentro e fora da escola).

A *live* **Alfabetização e Letramento: teorias e práticas** de Magda Soares, apresentada no canal da Abralín, trouxe a concepção de alfabetização e letramento desenvolvida no projeto aplicado pela autora na Cidade de Lagoa Santa em Minas Gerais e que gerou o livro



Alfabetizar. Uma concepção que vê o momento da introdução da criança no mundo da escrita obedecendo as suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo e linguístico.

A autora diz que se tivesse que dar um nome ao seu método de ensinar, seria alfabetizar: alfabetização com letramento o tempo todo. Ensinar partindo do texto para o gênero, sendo fundamental escolher o texto que vai ser empregado na sala de aula. Sempre destacando a leitura interativa. A autora ressalta a importância de compreender que a alfabetização não é uma questão de método para ensinar e sim, de como orientar a aprendizagem da criança, observando seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, além de uma pedagogia voltada para a variação linguística.

Por último e de igual importância, a live **Diálogos sobre Alfabetização: Perspectiva discursiva para Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa**, com os convidados Prof. Dr. João Wanderley Geraldi (UNICAMP), Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP/Marília) e o mediador Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira (UNIFESP)

Nela, a professora Maria do Rosário Longo Mortatti traz a discussão de que alfabetização não é uma questão meramente linguística, nem pedagógica, tão pouco metodológica. É uma questão política e não há neutralidade nas concepções de ensino defendidas nesse campo da educação. Reforça que o maior problema da alfabetização é ensinar as crianças a ler e escrever em Língua Portuguesa e a professora defende uma perspectiva discursiva de ensino centrada no interacionismo linguístico. Para finalizar, ela afirma que se ensina lendo e produzindo textos, desde a alfabetização, levando em consideração aquilo que faz sentido para a criança.

O professor Wanderley Geraldi, em sua fala, faz algumas críticas à BNCC e posiciona-se totalmente contrário à PNA, como também, contra a alfabetização com ensino remoto ou online.

As *lives* produzidas no percurso da pandemia trouxeram para a mesa das discussões renomados autores e estudiosos da alfabetização, que de forma clara e simples expuseram suas concepções e conhecimentos, contribuindo para a formação do/a alfabetizador/a, e trouxeram também orientações quanto à importância de conhecer os elementos que constituem o ensino da linguagem.

Nesse texto o ensino remoto ou online foi tratado como meio para alfabetizar e letrar e mostrou como as desigualdades sociais ficaram expostas no atual cenário de pandemia que assolou o mundo. Essas desigualdades aumentaram e transpareceram as dificuldades de

acesso ao ensino da população mais vulnerável de um Brasil que não investe em políticas públicas, seja na educação, seja na saúde, em moradia ou acesso às metodologias, visando promover, efetivamente, a diminuição das diferenças sociais.

Também descreveu algumas *lives* com autores e estudiosos/as da educação que foram de extrema importância para a formação dos/as educadores/as em especial os/as alfabetizadores/as durante o auge do distanciamento social. Elas foram promovidas por instituições de muita relevância para sociedade educadora.

Vi que as instituições escolares não podem transformar pais em professores, pois não é função de pai e mãe e outros responsáveis alfabetizar. Entendo que isso é papel da escola. Porém, muitas famílias foram e ainda são parceiras da escola, enquanto outras resistem um pouco mais.

Portanto, é preciso entender que, antes de tudo, deve acontecer um diálogo sincero com essas famílias e explicar que as crianças também estão vivendo momentos diferentes e que o importante é observar como elas se comportam diante das atividades e verificar, o que de fato, são interessantes para elas aprenderem nesse momento, e o que estão construindo.

Assim, compreendo que o essencial, nesse momento, segundo Natacha Costa, é disponibilizar às crianças situações de aprendizagem, não permitir que as elas sintam a ausência da escola, apoiar as famílias com seus desafios (organizar a rotina das crianças em casa e propor atividades lúdicas tais como jogos e brincadeiras que promovam a formação de conceitos éticos, desenho, pintura, listas de compras, filmes, séries, desenhos animados etc.). Essa atenção é um fator importante que a escola precisa pensar.

Desse modo, toda essa construção me leva a refletir a importância do papel de formador social que desempenha a escola para além da sala de aula. Não há como recuperar as aulas presenciais que seriam oferecidas, mas, a partir do que for possível dentro das possibilidades de acesso às crianças e seus familiares, a escola e aqueles/as que a compõem podem oferecer o mínimo de contato, desde que, seja proveitoso e relevante para as práticas sociais dessas pessoas e, se for por meio das tecnologias, no ensino remoto, então que seja. Não há como recuperar as aulas presenciais que seriam oferecidas, mas a partir do que for possível dentro das possibilidades de acesso às crianças e seus familiares, a escola e aqueles/as que a compõem podem oferecer o mínimo de contato, desde que, seja proveitoso e relevante para as práticas sociais dessas pessoas e, se for por meio das tecnologias no ensino remoto, então que seja.

É pensar que, enquanto formadores/as, as alfabetizadoras são seres políticos e precisam experienciar o papel de transformadora da sociedade promovendo a igualdade de oportunidades.

Esse tópico mostra que, apesar de não atingir a todos/as, o ensino remoto é uma iniciativa válida para facilitar o vínculo da escola com a criança em momentos como o de pandemia vivido no mundo, ou seja, é possível, por meio, do ensino remoto ou online contribuir para que a criança não esqueça o que já foi construído no ensino presencial.

Porém, é preciso que os/as educadores/as compreendam de quem é a função de alfabetizar, não delegando essa responsabilidade aos familiares. Um dos destaques desse texto é que o letramento deve acontecer nas diferentes interações no convívio diário das crianças. O ponto chave da ação é saber como intervir para que essa aprendizagem ocorra de maneira significativa.

Após abrir um parêntese para refletir a alfabetização e o letramento na pandemia, Agora retorno aos trilhos da investigação proposta nesse estudo.

### 3.3 INVESTIGAÇÃO DE CAMPO

Esse estudo se propôs a identificar e a descrever os conhecimentos teóricos e metodológicos que uma professora alfabetizadora utilizava nos processos para alfabetização e letramento. Para isso, foi realizada uma observação participante, que é uma investigação social partilhada pelo observador, diante das circunstâncias vivenciadas. O período e o cronograma foram informados antecipadamente a participante da pesquisa.

Durante os 4 (quatro) dias em que estive observando em sala de aula, eu chegava, às vezes, junto com a professora e as crianças, e me dirigia para uma carteira no fundo da sala. Revezei de lugar em todos os dias, busquei ângulos diferentes, ficar perto de crianças diferentes para ampliar meu campo de visão e interpretação, infelizmente, tive que interromper as observações, o que me deixou muito triste. Nos dias que permaneci por lá, me enchi de alegria e satisfação por estar com crianças tão fascinantes, em um ambiente que poderia ter me oferecido um leque de possibilidades para minhas interpretações, reflexões e outras indagações.

Sendo assim, em conformidade com André e Gatti (2010), entendo que os dados trazem a descrição das especificidades trabalhadas nas aulas, de acordo com o tema em

análise e mostram os diferentes significados que a participante revelou. Segundo Bauer e Gaskell (2002), com a observação participante, a informação é mais ampla e profunda, e assim, capacita a pesquisadora a fazer um triângulo com as diferentes observações e impressões contornando as discordâncias que possam ocorrer durante a pesquisa.

Para o levantamento dos dados, foram realizadas entrevistas do tipo estruturado, antes de adentrarmos ao espaço escolar; e semiestruturado depois da experiência da observação, com uma única respondente.

A princípio, seria uma entrevista feita no espaço escolar em dia de atividade complementar da professora e que já havia sido autorizada pela coordenadora pedagógica. Mas, como já me referi acima, com distanciamento social não foi possível uma entrevista presencial, e após três meses, esperando o retorno das aulas presenciais, minha orientadora e eu decidimos, que deveríamos mudar as estratégias. Então, parti para a entrevista via vídeo pelo *whatsapp*, que foi ao mesmo tempo gravada em áudio para transcrição e análise.

Foi um momento muito bom, consegui estabelecer uma boa conexão com a professora, percebi que ela ficou à vontade para falar com detalhes sobre o que foi perguntada, expandindo as respostas para outros questionamentos que se revelaram importantes para a pesquisa. Eu também me senti muito à vontade para questioná-la e nossa interação foi muito proveitosa.

Portanto, a entrevista se caracterizou como uma entrevista em profundidade na qual há “[...] o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado para aprofundamento de um assunto ou conjunto de assuntos interligados” (TUZZO; BRAGA, 2016, p.150)

Para uma pesquisa que objetivava identificar e analisar as práticas de ensino que levam a professora alfabetizadora bem-sucedida a desenvolver um trabalho diferente dos seus pares, é importante relatar as “[...] experiências individuais detalhadas e as escolhas e biografias pessoais” (BAUER; GASKELL, 2002, p.78). As entrevistas com a professora alfabetizadora foram feitas no início da coleta de dados e durante a pandemia, para que fosse identificado o seu perfil e quais teorias e metodologias que fundamentavam sua prática.

Além do diário de campo, foram feitos os registros descritivos, a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, das atividades diagnósticas das crianças e entrevista gravada para auxiliarem no momento da análise dos dados e na identificação das dificuldades, e de como a professora lidava com essas dificuldades e fazia as intervenções. Bogdan e Biklen (1994), dizem que o diário de campo ajuda o investigador a acompanhar o

desenvolvimento da pesquisa e entender as influências dos dados na investigação. E nesse sentido Tuzzo e Braga (2016, p.150).

A pesquisa empírica, somada à possibilidade de reflexão pode resultar em conhecimento. As experiências devem ser embasadas no conhecimento científico e o empirismo deve ampliar tais conhecimentos de modo a fazer com que o empírico seja sempre uma oportunidade de reflexão sobre o que já foi produzido.

A professora alfabetizadora foi escolhida previamente e concordou em aceitar a minha presença na sala de aula. A escolha dessa professora alfabetizadora se deu por ela ser bem conceituada entre seus pares: a direção da escola e o corpo técnico da Secretaria de Educação de Jequié. Sendo assim, é “[...] fundamental, portanto, que o pesquisador revele os argumentos e os fundamentos que o levaram a definir o professor competente, o que permitirá ao leitor um juízo sobre sua validade” (ANDRÉ, 1992, p.37). Esse conceito de professora bem-sucedida enquanto alfabetizadora se deu durante as formações do PNAIC 2013-2018, em que ela se destacou nas apresentações dos resultados das atividades aplicadas, mediante seus relatos de experiências e o desempenho dos seus/as alfabetizados/as nos anos seguintes, de acordo os relatos de seus pares.

Ela é formada em Magistério, graduada em Letras pela UESB no Campus de Jequié e pós-graduada em Língua Portuguesa, Gestão e Coordenação pelo Instituto Pró Saber e Alfabetização e Letramento pela UNIASSELVI/SC. No ano de 2020, quando realizei a entrevista ela era professora efetiva do município de Jequié/BA há quase vinte e sete anos e lotada na escola pesquisada há nove anos.

Por isso, para entender o destaque da professora alfabetizadora, questionei professora Silvia Regina Pinheiro Gomes Oliveira, Técnica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Jequié-BA (2017-2020), numa conversa informal em que me fez o seguinte relato:

[...] é uma professora que se preocupa com os alunos e trabalha de acordo com a proposta do PNAIC (Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa), mesmo o programa tendo acabado em 2018. Os alunos dela têm um desenvolvimento muito bom. Ao final do ano, 98% conseguem consolidar os objetivos propostos para o ano. Trabalha com planejamentos diferenciados para cada nível dos alunos e de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Também busquei entre seus pares um depoimento que justificasse a afirmação de que a professora era considerada bem-sucedida no ato de alfabetizar: Então fiz a seguinte pergunta à coordenadora pedagógica da escola: Por que você acha que Girassol é uma professora alfabetizadora bem-sucedida? E ela me respondeu que:

: As atividades desenvolvidas pela pró são baseadas em sequências didáticas as quais buscam culminar sempre com atividades práticas de interesse das crianças, como: um piquenique, preparação de uma receita, atividade de compra e venda (lojinha), apresentações, desfiles, visita a outra escola para troca de conhecimento, ida a sorveteria (manuseio de cardápio e dinheiro), visita a prefeitura, apresentações teatrais, cantinho da beleza para resgatar a autoestima das crianças, oficinas de *slime*, de pipas, clubinho da leitura, dentre outras que, dentro de um contexto, estão atreladas ao desenvolvimento de habilidades não só de leitura, mas diversas áreas do conhecimento, destaco também a preocupação com as relações interpessoais, normalmente a turma é bastante unida, solidária, participativa, engajada na execução das tarefas. Por essas e tantas outras, podemos afirmar que a pró é uma alfabetizadora bem-sucedida, ela tem o respeito dos colegas e da família de seus alunos (**Coordenadora Pedagógica** da escola Jardim Encantado,2020).

A pesquisa é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 155). Portanto, é um instrumento de análise de uma determinada realidade, e ao mesmo tempo, é a reconstrução de um conhecimento, e ainda, uma tentativa de descobrir novas ideias e conhecimentos através da reflexão.

### 3.4 ASPECTOS ÉTICOS

Toda pesquisa científica com seres humanos envolve aspectos éticos que determinam a conduta do pesquisador e a proteção aos sujeitos participantes, pois exige uma análise dos riscos e benefícios da experiência. Por isso, a submissão ao conselho de ética foi essencial para esta pesquisa. Junto ao termo de assentimento da participante, foram submetidos à apreciação do Conselho de Ética em Pesquisa da UESB, a autorização da escola e a declaração de compromisso metodológico e compromissos gerais da pesquisadora, seguindo os requisitos da resolução CNS 466/2012 e da Resolução 510/2016 (nas pesquisas de ciências humanas e sociais).

Bogdan e Biklen (1994) orientam os pesquisadores/as que adotam abordagens qualitativas que há quatro princípios éticos que devem ser seguidos: proteção e anonimato do

sujeito pesquisado; respeito ao sujeito de forma que o aproxime da investigação espontaneamente, esclarecer devidamente todos os pontos do termo assinado e levando o sujeito a respeitá-los até o final da pesquisa e o quarto princípio diz respeito ao investigador, que é ser fiel aos dados construídos.

### 3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Para a realização dessa pesquisa, levei em consideração que a pesquisadora, “[...] ao realizar a pesquisa deve considerar que tudo pode ser uma forma de comunicação na busca de dados, ou seja, a forma de falar, os gestos, as emoções, as atitudes e os silêncios devem ser analisados como componentes de dados” (TUZZO; BRAGA, 2016, p.150)

Sendo assim, lancei mão das seguintes técnicas e recursos metodológicos para construir e analisar os dados: observação participante com diário de campo, entrevista semiestruturada, documentos como atividades diagnósticas, Projeto Político Pedagógico e plano de aula semanal.

#### 3.5.1 Observação participante

Ludke e André (2013, p.31) asseveram que determinado fenômeno quando é estudado através da experiência direta, ou seja; da observação direta do pesquisador, é muito relevante para a pesquisa qualitativa, pois permite “[...] a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação”. Por isso, no contexto do universo da sala de aula, busquei observar situações da prática da professora alfabetizadora, com o intuito de identificar e compreender seus saberes na ação pedagógica.

Quando se adentra ao espaço social da pesquisa, há uma relação direta entre pesquisador e pesquisado, a vida social e cultural fica mais transparente para quem pesquisa, pois entra no contexto observado, mas também pode ser modificado por ele (MINAYO, 2009).

Durante os dias 12, 13, 16 e 17 de março de 2020, convivi com uma turma de 3º ano e tive a grata experiência de perceber ações da professora alfabetizadora no seu ambiente de trabalho para compreender, por que diante de um contexto municipal onde a educação não tem revelado bons resultados nas avaliações externas, ela se destaca como professora bem-sucedida?

Becker (1999) em suas palavras explica perfeitamente como precisou ser a minha conduta para que eu obtivesse as respostas que precisava diante do cenário que a mim foi apresentado.

O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou (BECKER, 1999, p.47).

Mas, a observação participante dependeu de outro instrumento muito importante, que nesse caso, foi o diário de campo. Minayo (2009, p.71) o conceitua como “caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal [...] em suas várias modalidades”.

Oliveira (2019, p.74) destaca que:

As anotações ou notas de campo podem ser de distintas ordens e suas denominações também são variadas. Não existe um padrão que defina o modo como deve ser feito um diário de campo, podendo ser ele, por exemplo, confeccionado por meio de um caderno, um computador, um bloco de notas, ou até mesmo folhas avulsas. Do mesmo modo, as notas de campo também não seguem um modelo universal, podendo tomar formas de desenhos, esquemas, anotações curtas, em forma de lembretes ou notas sistematicamente completas.

A observação participante, apesar de ter sido muito pouca, associada à produção do diário de campo foi uma experiência exitosa e as poucas revelações que me trouxeram deu o bônus da interpretação de alguns dados construídos. Descrever detalhadamente as situações pedagógicas vividas no contexto de uma sala de aula aguça nossa percepção e contribui para que a interpretação seja bem firmada em bases teóricas assertivas.

### **3.5.2 Entrevista semiestruturada aberta**

Na pesquisa, uni a observação participante feita em quatro dias, em conjunto com a entrevista semiestruturada, e construí os dados para análise (BOGDAM; BIKLEN, 1994).

A entrevista semiestruturada aberta possibilita maior informalidade e tem caráter exploratório com questões abertas (LIMA, 2016). A entrevista aconteceu no dia 20 de junho de 2020, em dia e horário previamente marcados pela entrevistada. Para realizar a entrevista, utilizei dois *smartphones*, um para a chamada de áudio e vídeo e outro para gravar o áudio.



Essa entrevista aconteceria no dia 17 de março de 2020, durante o horário de atividade complementar da professora, porém tivemos que desmarcar, pois a atividade nesse dia foi suspensa.

Antes da entrevista, elaborei um roteiro que me serviu como guia e cobriu todas as questões que previmos e também me oportunizou fazer algumas adaptações que julguei necessárias no momento da entrevista, já que ela permite ao entrevistado livre manifestação, como também ao entrevistador livre condução. Contudo há que se ter cuidado para não deixar nenhuma pergunta importante de fora.

A pesquisa que utiliza entrevista assegura a coleta de dados que não são possíveis de obter através do levantamento bibliográfico e da observação, além de permitir que haja interação entre pesquisador/a e pesquisado/a, mesmo que essa interação não seja presencial, mas a distância através das mídias digitais, mediada pelos recursos tecnológicos. (TOLEDO; GONZAGA, 2011)

### **3.5.3 Análise documental**

A análise documental permite ampliar conhecimento, pois a utilização dos documentos nos estudos funciona como fonte de informações ao pesquisador/a. Mas é preciso estabelecer critérios de busca a partir do que se pretende investigar, refletindo sobre o que se quer e isso requer um bom planejamento. De acordo com Ruckstadter e Ruckstadter (2011), o documento,

Trata-se de todo o registro feito de modo intencional ou não, de fatos, dados e interpretação sobre aspectos da história humana, de indivíduos ou de grupos, institucional ou livre. Os documentos indicam os acontecimentos, mas revelam também as intenções e interpretações daqueles que elaboram os registros (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2011, p. 102)

Por isso, esse estudo também é um documento construído intencionalmente para revelar dados que possam contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem no Ciclo de Formação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Outro fator importante é examinar minuciosamente o documento desvelando o que está implícito no discurso ideológico para evitar equívocos.

Sendo assim, busquei nos registros feitos no plano semanal dos dias observados; nas informações que constam no Projeto Político Pedagógico (PPP que ainda estava em construção) e nas atividades diagnósticas aplicadas pelas estagiárias no dia 17 de março e

cedidas por elas para que eu pudesse buscar informações que revelassem e/ou permitissem interpretações relevantes para a pesquisa.

Nascimento (2009) argumenta que a análise documental utiliza a análise de conteúdo para a interpretação das informações, sendo assim apresento alguns detalhes dos documentos que utilizei para a produção de dados.

A análise utiliza-se de métodos, tanto na forma de pensar, quanto de proceder, ou seja, de raciocínio de abordagem e de procedimento com o intuito de representar a informação. Sendo assim a construção do pensamento acerca da AD, evidencia a concepção integradora que se tem de tal processo ao situá-lo na função analítica da estrutura e do conteúdo, no entorno da organização da informação. (NASCIMENTO, 2009, p.13)

O PPP contribuiu para as informações referentes aos eixos que norteiam o trabalho da escola (Educação escolar: contexto atual, papel social e compromisso político) e as concepções filosóficas e pedagógicas; já que, ainda em construção há dois anos, não passou da metade de sua produção. O plano semanal que recebi da professora referente à segunda semana de aula também permitiu compreender alguns procedimentos metodológicos que a professora utilizava no dia-a-dia da sala de aula. As atividades diagnósticas aplicadas pelas estagiárias no dia 17 de março, enquanto eu observava também serviram como dados para análise.

#### 4 A AVENTURA DA DESCOBERTA

Pesquisar é como um raio de luz que ao iluminar um objeto nos oferece uma perspectiva, mas se a luz for aumentando poderemos ver outros ângulos, outros lados [...] e assim nossa percepção também vai sendo ampliada podendo mudar a nossa ideia quanto à forma, o tamanho, à cor. Pesquisar é escrever um soneto de luz. A luz que parte do objeto, mas que se concretiza na clareza de novas ideias de um universo multifacetado de pesquisas, de arte e de vida (TUZZO e BRAGA, 2016, p. 130).

Assim com o intuito de encontrar respostas perspectivadas para os questionamentos propostos na pesquisa, fiz um rastreamento dos estudos sobre alfabetização e letramento, com um olhar direcionado sobre as produções centradas na professora alfabetizadora bem-sucedida. Esclareço, porém, que não tive a pretensão de fazer um Estado do Conhecimento, mas sim fazer um mapeamento das produções que se dedicaram a esta temática, a fim de melhor conhecer o meu objeto e assumindo o risco de não recolher algum material importante publicado por não ter visto nas plataformas que acessei.

De acordo com Almeida (2013), a persistência do insucesso escolar ainda resulta em frequentes questões envolvendo alfabetização e a professora alfabetizadora como sujeito principal. Pois, de sua *práxis* depende o sucesso ou o fracasso do aluno e apesar de muitos estudos no campo da prática docente dos alfabetizadores terem sido realizados, ainda há muito a se discutir sobre a atuação desses profissionais no que diz respeito às concepções teóricas e as práticas educativas do ensino em alfabetização e letramento. Por isso, para Sudbrack (2012), a atuação docente no seu cotidiano tem como objeto o ser humano, portanto é “uma fonte inesgotável de elementos de estudo” (SUDBRACK, 2012, p. 6).

Nesse contexto, depois dos últimos resultados do processo de avaliação externa ANA (2016) ter sido divulgado, o tema alfabetização voltou a povoar diuturnamente os pensamentos de educadores e educadoras e profissionais da educação, inclusive o meu.

Busquei, nesse levantamento bibliográfico, teses e dissertações sobre práticas e saberes docentes de professoras alfabetizadoras, defendidas entre os anos 2009 e 2019. A decisão por delimitar o espaço de tempo de dez anos se deu devido ter sido encontrado poucas produções de teses e dissertações entre o período de 2014 a 2018 que tratavam mais especificamente sobre a professora alfabetizadora bem-sucedida. A finalidade foi conhecer o que havia de produção sobre práticas de professoras alfabetizadoras voltadas para o

letramento no âmbito nacional em nível de mestrado e doutorado e fazer uma síntese integrativa.

Por isso, a seguir, apresento o levantamento bibliográfico de teses e dissertações que foram publicadas no Banco de Dados da CAPES e que abordam as práticas e saberes docentes de professoras alfabetizadoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma das mais completas fontes de pesquisas *on-line*, possui um amplo acervo de dissertações de mestrados e teses de doutorados dos programas de Pós Graduação do país. A CAPES tem papel primordial para a pesquisa nos Cursos de Graduação e Programas de Pós Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado).

Sendo assim, esse estudo necessitou definir procedimentos para identificar e analisar como as pesquisas conceituam a professora bem-sucedida e qual a contribuição dessas pesquisas para a alfabetização e o letramento.

. De acordo com Prigol (2013), um estudo do Estado do Conhecimento deve seguir alguns procedimentos. Nesse sentido, apesar da minha pesquisa não ser considerada como tal, procurei seguir essas etapas para sua elaboração:

- Definição do descritor: prática docente de uma alfabetizadora bem-sucedida nos anos iniciais.
- Levantamento de teses e dissertação junto ao Google Acadêmico: foi acessado o site [www.scholar.google.com.br](http://www.scholar.google.com.br) e no banco de dados *online* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- Com esta delimitação, foram encontradas dezesseis dissertações e três teses produzidas pelas universidades brasileiras entre os anos de 2009 a 2018 que suscitaram nosso interesse para análise.
- Foram feitas leituras na íntegra, após a análise foi criada a tabela com cinco colunas nomeadas da seguinte forma: título e universidade, autor e ano, metodologia e participantes; e objetivos.

São dezoito pesquisas acadêmicas defendidas em Institutos de Ensino Superior (IES) públicas e particulares do Brasil, sendo quinze dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Li todas na íntegra com o objetivo de fazer um levantamento sobre as práticas pedagógicas de professoras bem-sucedidas na ação de alfabetizar e letrar e relacionar e comparar com as práticas da colaboradora dessa pesquisa. Utilizei os seguintes descritores:

saberes e práticas docentes; professora alfabetizadora bem-sucedida e alfabetização e letramento.

Com esses dados em mãos, observei que há uma diferença dilatada entre o número de dissertações e teses o que não é estranho considerando que no Brasil há uma maior produção de dissertações. Também que no período 2009 e 2011 houve maior produção de dissertações sobre a temática prática docente e professora alfabetizadora, enquanto que nos anos de 2012 a 2019, houve grande redução no número das dissertações publicadas.

A seguir a tabela que elaborei com os estudos selecionados para situar o leitor sobre os conteúdos abordados por elas e a relevância de cada uma para meu estudo.

**Tabela 4:** Teses e dissertações analisadas

<b>Título</b> <b>Universidade</b>	<b>Autor</b> <b>Ano</b>	<b>Metodologia</b> <b>Participantes</b>	<b>Objetivo Geral</b>
1.Prática Pedagógica de Alfabetização e de Letramento: análise a partir dos campos da sociologia e da linguagem. <b>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</b>	Luciana Piccoli 2009	Abordagem qualitativa e Estudo de caso  Sujeito da pesquisa: uma professora alfabetizadora da rede de ensino municipal de Porto Alegre.	Descrever e analisar a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora da rede municipal de Porto Alegre
2-Processos de formação de Professoras Alfabetizadoras: construção de saberes docentes. <b>Universidade Federal de São Carlos São Paulo</b>	Mariana Cristina Pedrino 2009	Abordagem qualitativa e Pesquisa colaborativa  Sujeitos da pesquisa: 5 professoras alfabetizadoras que fizeram o curso de extensão proposto pela universidade.	Verificar quais saberes docentes foram adquiridos/mobilizados pelas professoras que participaram do Curso de Extensão “Letramentos: reflexões sobre os saberes no primeiro do Ensino Fundamental.
3-A Prática de uma Professora Bem Sucedida: uma leitura comportamental <b>Faculdade de Ciências e Letras-UNESP/Araraquara</b>	Janaina de Fatima Zambone Castro 2009	Abordagem qualitativa, observações diretas e entrevista semiestruturada.  Sujeito da pesquisa é uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida pela comunidade escolar.	Descrever as práticas de uma professora alfabetizadora, considerada bem-sucedida pela comunidade escolar.
4.Saberes das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas <b>Faculdade de Humanidades e</b>	Maria Matilde Antonelli 2009	Abordagem qualitativa, entrevista semiestruturada, observação participante e relato de vida.  São sujeitos da pesquisa seis professoras alfabetizadoras que	Investigar os saberes docentes de seis professoras que, ao longo de sua trajetória profissional, apresentaram uma prática bem-sucedida na alfabetização.

<b>Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo</b>		atuam há 19 anos na rede de ensino do Estado de São Paulo.	
5-A Expressão da Criatividade no Trabalho Pedagógico do Professor Alfabetizador	Fernanda de Oliveira Fernandes Távora	Abordagem qualitativa, observação, análise documental e entrevistas.  Os sujeitos da pesquisa foram três professoras alfabetizadoras do Distrito Federal.	Evidenciar em quais circunstâncias se expressa à criatividade do trabalho pedagógico de professoras alfabetizadoras
<b>Universidade de Brasília (UNB)</b>			
6. Reflexões e Prática de uma Professora Bem-Sucedida	Maricéia do Sacramento Santos	Abordagem qualitativa e Pesquisa-ação-crítico-colaborativa  O sujeito da pesquisa é uma professora considerada bem sucedida em uma escola estadual da cidade de São João Del Rei – MG.	Compreender como se desenvolveu essa prática, oportunizando a docente a reflexão sobre o seu saber-fazer em sala de aula, por meio da proposta de uma pesquisa-ação crítico colaborativa, visando favorecer a aprendizagem dos alunos e o consequente avanço em suas trajetórias escolares.
<b>Universidade Federal de São João Del Rei</b>			
7. O professor Alfabetizador em formação: Saberes Necessários ao Exercício da sua Profissão	Luciana Franceschini Fonseca	Abordagem qualitativa, observação e entrevistas semiestruturadas.  O sujeito da pesquisa é uma professora alfabetizadora do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de São Paulo é o sujeito dessa pesquisa.	Investigar os saberes necessários ao exercício da função do professor alfabetizador em desenvolvimento profissional
<b>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</b>			
8. Alfabetização e Letramento: as Concepções e as Práticas Educativas de uma Professora do 2º ano do Ensino Fundamental	Ana Beatriz Gama da Mota	Abordagem qualitativa e Estudo de caso.  O sujeito da pesquisa é uma professora alfabetizadora do segundo do Ensino Fundamental em uma escola de Juiz de Fora-MG.	Analisar se há correlação entre as concepções teóricas e as práticas educativas de ensino em alfabetização e letramento, de uma docente do segundo ano do Ensino Fundamental.
<b>Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP</b>			
9 Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas	Aline Juliana Oja	Abordagem qualitativa, observação participante e entrevista semiestruturadas.  O sujeito da pesquisa é uma professora alfabetizadora de	Descrever e analisar o desenvolvimento profissional de uma professora considerada bem-sucedida e a construção de suas práticas cotidianas.
<b>Universidade Federal de São Carlos</b>			

		um município do interior de São Paulo, considerada bem-sucedida.	
10-Letramento Profissional: Trajetória dos que ensinam a ler e escrever nos Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental	Sônia Fátima Leal Souza 2011	Abordagem qualitativa e Pesquisa Tipo etnográfico.  Os sujeitos da pesquisa são 3 professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental de Três Lagoas (MS).	Discutir e problematizar contribuições do letramento profissional para a efetivação de práticas de alfabetização e letramento os três primeiros anos do Ensino Fundamental.
<b>Universidade Federal do Mato Grosso do Sul</b>			
11. O professor Alfabetizador Bem-Sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do “Programa Ler e Escrever”	Claudia Moreno Zaniti 2012	Abordagem qualitativa e Observação sistematica, grupo focal, análise das narrativas.  Os sujeitos da pesquisa são 3 professoras alfabetizadoras de 3 escolas do Estado de São Paulo.	Compreender as relações que os professores estabelecem com os saberes instituídas pelas políticas públicas do Estado de São Paulo.
<b>Universidade Católica de Santos</b>			
12. Práticas e Saberes Docentes na Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições de pesquisas contemporâneas em Educação Araraquara/SP	Luciene Cerdas 2012	Abordagem qualitativa e Pesquisa Bibliográfica	Organização, análise e síntese dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas em relação às práticas e aos saberes das professoras alfabetizadoras.
<b>Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara</b>			
13. Saberes e Práticas de uma Professora Alfabetizadora Bem Sucedida	Lenita Carmello de Almeida 2013	Abordagem qualitativa e Estudo de caso  O sujeito é uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida em uma escola pública do interior de São Paulo.	Descrever a trajetória profissional, analisar saberes e atividades que configurem a prática pedagógica da professora bem sucedida e entender o seu sucesso na tarefa de ensinar.
<b>Universidade Estadual Paulista</b>			

<p>14. Professora Rosane de Alfabetizadora: Camillis Dalla Valle saberes docentes nos anos iniciais</p> <p><b>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</b></p>	<p>2014</p>	<p>Levantamento bibliográfico. Entrevistas semiestruturadas.</p> <p>Sujeito da pesquisa: 5 professoras dos Anos Iniciais de uma escola privada do Ensino Fundamental de Porto Alegre.</p>	<p>Reconhecer como são colocados em prática os saberes (re) construídos pelos professores alfabetizadores em sala de aula; identificar as características de um (a) professor (a) alfabetizador (a); e, por fim, analisar os saberes dos professores alfabetizadores.</p>
<p>15. Da Formação Profissional à Prática Docente</p> <p>Alfabetizadora: reelaboração de saberes docente</p> <p><b>Universidade Federal do Piauí (UFPI)</b></p>	<p>Francisca Maria da Cunha de Sousa</p> <p>2014</p>	<p>Abordagem qualitativa e Pesquisa narrativa, memorial de formação e das entrevistas narrativas.</p> <p>Os sujeitos da pesquisa são: 1 professor alfabetizador e 5 professoras alfabetizadoras da rede municipal de Teresina- PI em escolas da zona rural.</p>	<p>Investigar os saberes da formação profissional que subsidiam a prática docente alfabetizadora.</p>
<p>16. Saberes docentes mobilizadores da prática pedagógica alfabetizadora</p> <p><b>Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)</b></p>	<p>Iramar Lage Santos</p> <p>2015</p>	<p>Abordagem qualitativa e Grupo focal, questionário, análise de conteúdo.</p> <p>Sujeitos: 5 professoras alfabetizadoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Ensino de Porto Seguro</p>	<p>Analisar os saberes docentes mobilizadores da prática alfabetizadora de professoras do município de Porto Seguro, participantes desta pesquisa.</p>
<p>17. Os Saberes do Professor</p> <p>Alfabetizador: entre o real e necessário</p> <p><b>Universidade Estadual Paulista-UNESP-2010</b></p>	<p>Adriana Dibbern Capicotto</p> <p>2017</p>	<p>Abordagem qualitativa e Estudo de caso</p> <p>Sujeitos da pesquisa são 10 professoras alfabetizadoras de 4 escolas do Estado de São Paulo.</p>	<p>Identificar e compreender os fatores que concorrem para a diversidade de desempenho de alunos no Ciclo de Alfabetização, relacionando-os aos saberes docentes manifestos no contexto escolar.</p>
<p>18. Formação e Prática Docente</p> <p>Alfabetizadora: Contextos de Reelaboração do Letramento de Professores</p> <p><b>Universidade Federal do Piauí</b></p>	<p>Francisca das Chagas Cardoso dos Santos</p> <p>2017</p>	<p>Abordagem qualitativa e Pesquisa narrativa, seguindo os pressupostos do método autobiográfico.</p> <p>Sujeitos: 7 professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino da cidade de José Freitas- PI</p>	<p>Investigar quais as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita.</p>



---



---

<p>19. Processo de Produção da Prática pedagógica de Professoras Alfabetizadoras Iniciantes.</p> <p><b>Universidade Estadual de Ponta Grossa</b></p>	<p>Josemary Scos 2018</p>	<p>Abordagem qualitativa e Investigação de campo com análise de conteúdo.</p> <p>Sujeitos: 17 professoras alfabetizadoras iniciantes em 40 escolas da rede municipal do Ensino Fundamental de Pont Grossa – PR</p>	<p>Desvelar o processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes a fim de contribuir para o seu processo formativo.</p>
--	---------------------------	--	--

---

Fonte: Jequié, 2020.

A tabela 3 foi dividida em cinco colunas identificadas da seguinte forma: título e universidade; autor e ano; metodologia e participantes e objetivo geral das teses e dissertações.

A produção científica sobre as práticas pedagógicas e os saberes docentes no decorrer do período 2009-2018, encontradas no banco de dados da CAPES, contribuíram com este estudo para a reflexão a respeito da alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva do letramento. Dentre os estudos selecionados encontrei apenas um realizado na Bahia na cidade de Porto Seguro pela Universidade Estadual de Santa Cruz e nenhum estudo que se aproximasse do meu objeto na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

A discussão a seguir segue a ordem da tabela.

No início da tabela, encontra-se a tese de Piccoli (2009) que constitui um estudo de caso, com observação participante, fundamentada no modelo da pedagogia mista, traçada com base na teoria de Bernstein e com elementos de ambas as pedagogias. Ela analisou a prática pedagógica de uma professora da rede municipal de Porto Alegre, em turmas do segundo ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram que a prática da professora se aproxima do modelo da pedagogia mista e, no que se refere à linguagem, a professora se

fundamenta em perspectivas distintas como: na psicogênese da língua escrita, nos estudos sobre o letramento e sobre consciência fonológica.

A pesquisa mostrou que a intervenção da professora é essencial para a aprendizagem da criança e que não há apenas uma metodologia para ensinar. Além disso, Piccoli (2009), diz que no referente aos pontos considerados iniciais na prática pedagógica da professora, ela percebeu a atenção global a todos os alunos em situações de aprendizagem, valorizando a contribuição de cada um. Outro ponto importante citado pela autora é o respeito às diferenças na sala de aula. Ela encerra a tese ressaltando a importância do conhecimento e a competência do docente para alfabetizar como primordiais.

Nesse sentido, concordo com Piccoli (2009), e me apoio em Franco (2012, p.155), quando afirma que a “[...] a prática pedagógica da alfabetização convive com decisões que antecedem a prática de sala de aula”. Ela também argumenta que na ação docente estão presentes muitas decisões importantes, como por exemplo, como agir diante das diferenças? Como lidar com a falta de interesse? Como articular a participação dos responsáveis? Isso vai depender então, dos conhecimentos e da competência ressaltados por Piccoli (2009).

Em sua dissertação, Pedrino (2009) verificou quais os saberes adquiridos e mobilizados pelos docentes após participarem do Curso de extensão “Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental” (PROEX/UFSCAR), oferecido aos docentes das redes públicas e privadas da cidade de São Carlos/SP, no segundo semestre de 2007.

Foi feita uma pesquisa colaborativa com entrevistas semiestruturadas com as participantes do curso e a análise revelou que para conseguir bons resultados na aprendizagem das crianças, a professora precisa mobilizar muitas competências e habilidades como dominar os conteúdos específicos, lidar com os imprevistos de sala de aula e fazer com que sua didática para ensinar atinja as crianças contemplando à diversidade da turma. Também, que as professoras consideraram o curso relevante para ampliar seus conhecimentos reconhecendo o trabalho docente para o sucesso das crianças.

De acordo com Pedrino (2009), a professora alfabetizadora deve conhecer cientificamente os processos de ensino e aprendizagem, para que possa reconhecer as variações que se apresentam na sala de aula, pois quando ela questiona as dificuldades dos alunos, reflete sua prática e busca soluções.

Tardif (2014, p.237) embasa essa ideia da autora ao afirmar que “[...] os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”. Assim, “[...] a prática docente se produz em condições situacionais muito particulares e necessita da relação do professor, os pares dos estudos e também da política institucional” (PEDRINO, 2009, p.99). Essa política institucional citada pela autora perpassa pelo reconhecimento segundo Tardif (2014, p.243) dos/as docentes enquanto “sujeitos do conhecimento” no sistema educacional, valorizando seus saberes.

Castro (2009) descreveu as práticas de uma professora alfabetizadora, considerada bem-sucedida, através da observação direta e entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram alguns comportamentos que contribuíram para eficácia da professora:

[...] mesmo sem saber, apresenta em sua prática pedagógica os procedimentos Instrução, Modelação, *Feedback* aos comportamentos dos alunos, Reforço Social, Programação e monitoramento de respostas de observação, imitação e atenção dos alunos, Treino Discriminativo, apontados pela Análise do Comportamento como sendo importantes para um ensino eficaz/ eficiente (CASTRO, 2009, p.67).

De acordo com Castro (2009), a professora demonstra e apresenta esses procedimentos em suas aulas no cotidiano, mas em seu planejamento de ensino não os descreve, contudo isso não interfere no sucesso da sua prática. Analisando essa reflexão de Castro (2009) remeto-me a Imbernón (2011), segundo o autor o importante é que as professoras observem os dados da prática docente e elaborem ou processem essas informações, de forma que, sejam projetadas e desenvolvidas nos seus planejamentos na prática.

Antonelli (2009) investigou a partir de uma abordagem qualitativa a atuação das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas com base nas trajetórias profissionais de cada uma. Destacou, que durante a observação participante, foi possível levantar outras questões referentes aos desafios da prática docente da professora alfabetizadora. Ela refletiu e descobriu novas questões a partir da proximidade com a realidade da comunidade escolar em estudo.

Segundo a autora, a professora alfabetizadora em sua prática, precisa conhecer o que a criança pensa e sabe sobre escrita ao iniciar sua escolarização. E para isso, é necessária uma interação contínua professora/aluna (o), uma busca diária de alternativas para superar as dificuldades que o processo de alfabetização apresentava no cotidiano.

Sendo assim, para Antonelli (2009), a professora bem-sucedida é aquela que reflete suas ações constantemente, dialogando com seus pares e a comunidade escolar. Aquela que pesquisa e investiga. Ela ressalta também a importância de sentir-se capaz e com liberdade para tomar atitudes criativas e inovadoras. Nesse sentido, coaduno com Freire (1996), ao afirmar que a professora tem obrigação de levar a sério sua formação, pois isso lhe dá “força moral”,

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica (FREIRE, 1996, p.36).

A dissertação de Távora (2010) colocou em evidência quais circunstâncias expressam a criatividade das professoras alfabetizadoras. A pesquisa foi de abordagem qualitativa com observação, análise documental e entrevistas. Esse estudo revelou que a criatividade da professora alfabetizadora acontece quando ela transgredir o que é estabelecido pela escola.

E nesse sentido a autora destacou que a ação docente criativa e reflexiva contribuiu para mediação da leitura e a escrita e, que; por isso, as intervenções pedagógicas devem considerar o contexto social do aluno.

Outro ponto que me chamou a atenção nesse estudo, é que a autora afirmou ter constatado que professoras alfabetizadoras têm pouco hábito de leitura, e por isso é necessário um olhar minucioso para as políticas de governo referentes à formação. Sendo assim, subscrevo Imbernón (2011) ao argumentar que a formação deve conceder a professora “instrumentos intelectuais”, que auxilie a mesma, para que possa; resolver as situações complexas, que por ventura aconteçam, interpretando e aplicando seu conhecimento.

Assim, como Pedrino e Antonelli, Távora acredita que os pares devam manter relações dialógicas e refletirem juntos partilhando saberes para chegarem a conclusões sobre o objeto do conhecimento. Por isso, Tardif (2014, p.187) discute “O individualismo docente”, pois apesar de haver colaboração entre pares, essa colaboração não sai das paredes das salas de aulas e na maioria das vezes “[...] o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”.

A dissertação de Santos (2010) buscou compreender como se desenvolveu a prática docente, por meio da proposta de uma pesquisa-ação crítico colaborativa, a reflexão sobre o saber-fazer em sala de aula, visando favorecer a aprendizagem dos alunos e o consequente avanço em suas trajetórias escolares.

A pesquisa foi fundamentada na perspectiva teórica de Freire, e nos princípios de formação do professor reflexivo discutidos especialmente por Schön e Tardif. A metodologia teve abordagem qualitativa. Os resultados da pesquisa mostram uma prática pedagógica diversificada e planejada a partir de uma avaliação diagnóstica processual e contínua. Indicam a importância e a emergência de investimentos na formação docente como política prioritária para se alcançar a qualidade almejada na educação pública brasileira. Mais uma vez a formação surge como essencial para a excelência de um trabalho docente. Franco (2012) traz no capítulo intitulado “Conversas com pedagogos contemporâneos” o que diz Pimenta (1988) sobre essa discussão: [...] o professor precisa de formação pedagógica voltada não para aquilo que deve fazer nem para o que vai fazer; o importante é que os olhos do pesquisador, do formador, estejam voltados para o que o professor faz (FRANCO, 2012, p.106).

Santos (2010) concluiu que a prática pedagógica desenvolvida pela professora alfabetizadora aproxima-se do defendido por Paulo Freire como ideário de educação progressista e libertária, onde a alfabetizadora optou “[...] por uma prática diversificada, lúdica, com propostas de trabalhos coletivos e cooperativos, que favoreceram o diálogo, a interação grupal, as trocas de conhecimentos [...]” (SANTOS, 2010, p.171).

Fonseca (2011) investigou em sua dissertação os saberes necessários ao exercício da função do professor alfabetizador em desenvolvimento profissional. Ela utilizou como metodologia a observação e entrevistas semiestruturadas. A análise dos resultados revelou a natureza complexa dos saberes docente e contribuiu para a melhoria dos processos de formação das professoras. Ela concluiu que ao longo da vida a professora constrói, individualmente, seus conhecimentos, articulando “[...] conteúdos culturais-cognitivos e preparo pedagógico-didáticos necessários ao exercício de sua função” sendo autora do saber-fazer que adquire durante suas atividades da profissão (FONSECA, 2011, p. 105).

Com relação ao que revelou o estudo de Fonseca(2011), complemento suas ideias com o que afirma Carvalho (2015) ao pressupor que há uma desejo entre as educadoras de serem pesquisadoras das suas práticas, refletir espontaneamente os problemas que as afetam no cotidiano, apesar de não atenderem aos padrões acadêmicos.

Em sua dissertação Mota (2011), analisou se havia correlação entre as concepções teóricas e as práticas educativas de ensino em alfabetização e letramento de uma docente do segundo ano do Ensino Fundamental de um colégio público federal de Juiz de Fora – MG e

sua prática em sala de aula. A pesquisa foi um estudo de caso, que utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista e a observação das aulas da docente em uma sala de aula.

Os resultados mostraram que a professora diferencia alfabetização de letramento, utiliza os gêneros textuais em sala de aula para alfalettrar e muitas vezes, para trabalhar os aspectos gramaticais, ortográficos e estruturais de um texto, rever sempre, que preciso, a sua base reflexiva, para entender a forma em que se apresentavam as situações problemáticas da prática.

A autora diz que a prática da alfabetizadora é eficaz e surte efeitos sobre as práticas das crianças. “Assim sendo, constatamos que a docente, através da sua experiência como alfabetizadora e da relação teoria e prática, constrói o seu saber docente, resultado de um processo de planejamento e de organização” (MOTA, 2011, p.144).

Nesse sentido percebo que entre Fonseca (2011) e Mota (2011) há grande similaridade nos resultados de suas pesquisas sobre o saber docente como resultado de suas construções individuais na prática docente. Para Tardif (2014a, p.55) “[...] um saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da profissional, dos currículos e da prática cotidiana [...]”.

A dissertação de Oja (2011) descreveu e analisou o desenvolvimento profissional de uma professora considerada bem-sucedida e a construção de suas práticas cotidianas. Utiliza uma abordagem qualitativa, além da abordagem autobiográfica, observação participante e entrevistas semiestruturadas como metodologia. Os resultados mostraram que o bom desempenho dos alunos não depende apenas do conhecimento individual, mas das práticas que alfabetizadora utiliza no processo de ensino-aprendizagem da *lecto*-escrita.

Assim, ela concluiu que para obter sucesso como professora alfabetizadora; diversos fatores precisam ser considerados: o desenvolvimento profissional, compromisso e envolvimento com trabalho, conhecimentos e domínios de procedimentos imprescindíveis à tarefa de alfabetizar, entre outros.

Para a autora, a docente precisa ser vista como peça fundamental para o sucesso escolar, “[...] professor bem-sucedido não faz parte de uma atmosfera inatingível, mas circunda nas realidades concretas das salas revelando a simplicidade de um trabalho realizado com seriedade e compromisso” (OJA, 2011, p.154).

É imprescindível aqui trazer o que diz Tardif (2014) como argumento para respaldar o que destacou Oja (2011).

Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade, ou seja, um meio em que vistas fins: o terapeuta, o docente, o trabalhador de rua [...]” (TARDIF, 2014,p.33).

Em sua dissertação, Souza (2011) identificou, discutiu e problematizou contribuições do letramento profissional para efetivação de práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia utilizada foi do tipo etnográfico, com observação e entrevista. Depois da análise de dados a autora constatou que faltava à alfabetizadora a compreensão dos métodos e a diferenciação entre alfabetização e letramento. Além disso, que há um equívoco da professora alfabetizadora, por achar que os processos de alfabetizar e letrar eram fáceis; e que, como já domina o código pode ensinar naturalmente não precisa de formação específica na área da alfabetização. Conseqüentemente suas argumentações sobre o tema são superficiais e suas atividades têm como base o senso comum.

Concordo com a constatação a que chegou Souza (2011), porque observo que muitas professoras se acomodam com os saberes adquiridos na prática e não valorizam o que a teoria traz de novo no campo da alfabetização, muitas vezes duvidando que a mudança possa trazer melhores resultados . Franco (2012, p.114) argumenta que: “Não existe prática sem teoria que a sustente; nem teoria distanciada de possibilidade de prática”.

Nesse sentido, em conformidade com Imbernón (2011, p. 85-86), acredito que a formação da professora alfabetizadora deve estar centrada no espaço escolar, a “[...] escola como foco de ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”.

Zaniti (2012) buscou compreender as relações que as professoras estabelecem com os saberes instituídos pelas políticas públicas do Estado de São Paulo. A pesquisa foi feita numa abordagem qualitativa e observação sistemática, com grupo focal e análise das narrativas. Os resultados apontaram que a história de vida das professoras é determinante para uma postura perante os alunos e os saberes da profissão. Também, que políticas públicas como as realizadas no Estado de São Paulo tiram da professora a essência de intelectual capaz de planejar e propor situações significativas de aprendizagem para os alunos.

O que observo a quase três décadas atuando na educação é que não é dada às professoras alfabetizadoras a condição de serem reflexivas e pesquisadoras dentro do espaço escolar em que atua. E nesse aspecto, Carvalho (2015, p.137) clarifica bem essas ideias

quando afirma que as professoras são “objetos e não sujeitos” da sua própria história, servindo como “matéria-prima” para as instituições educacionais.

Em sua tese Cerdas (2012) organizou, analisou e sintetizou a produção de conhecimentos das pesquisas com relação às práticas e aos saberes das professoras alfabetizadoras na perspectiva de que a experiência na docência representa uma das fontes de constituição dessas práticas e saberes. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica. As análises das pesquisas foram fundamentadas em autores que abordam práticas e saberes docente e os resultados chegaram à conclusão de que havia uma cultura para alfabetizar, ou seja, uma prática que se repetia entre as alfabetizadoras, constituídas de elementos que caracterizavam uma ruptura nessas práticas e saberes que eram elaborados durante os anos através das experiências.

Para Cerdas (2012 p.65-66)

Os estudos sobre professores bem sucedidos, por exemplo, possibilitam, segundo Guarnieri (1996), Valentes e André (1998), a identificação de indicadores de competência profissional a partir do conhecimento de como ocorrem práticas bem sucedidas, buscando pistas para propor práticas alternativas que dão certo na alfabetização das crianças das camadas populares, lançando mão, principalmente, da observação das práticas na sala de aula.

A autora destaca que pesquisar as práticas bem-sucedidas ajuda a identificar novas alternativas para as professoras alfabetizadoras que trabalham com crianças das camadas mais pobres da sociedade. É possível notar, então, a necessidade de que os/as profissionais da educação reflitam a sua prática pedagógica como elemento de produção do conhecimento e as pesquisas são importantes fontes de estudo.

Almeida (2013) lançou mão do estudo de caso com uma professora alfabetizadora bem-sucedida, descreve a trajetória profissional e analisa saberes e atividades que configuram a prática pedagógica da professora alfabetizadora. Os resultados da pesquisa mostraram extrema coerência entre saberes e práticas, o grande comprometimento da professora com o ensino na escola pública, visível tanto na sua atuação com os alunos, como nos seus depoimentos, o seu posicionamento crítico, seu espírito inovador e criativo.

Mas, também revelou, que a prática pedagógica não é uma prática livre ou ingênua. É um ato político, à medida que; é o docente quem toma decisões acerca do conteúdo de ensino, da metodologia e da avaliação, além de ser permeado por prescrições administrativas que visam controlar as atividades escolares, bem como, o trabalho do professor.



Carvalho (2013) entende que a prática pedagógica é um ato político, já que às professoras têm um discurso pedagógico determinado por um corpo docente, que está ligado a uma Secretaria de Educação, que por sua vez, é direcionada por uma política pré-determinada de um grupo dominante.

Na dissertação Valle (2014), apresentou os processos envolvidos para produção dos saberes docentes de 5(cinco) professoras alfabetizadoras dos anos iniciais. Para isso, fez um levantamento bibliográfico de teóricos reconhecidos sobre concepções de alfabetização e entrevistas semiestruturadas aplicadas às docentes alfabetizadoras.

Os resultados mostraram o quanto é complexo o processo de alfabetização, e quanto ser uma professora alfabetizadora demanda ter conhecimento e estudos específicos na área. Portanto, os saberes docentes presentes na atuação das professoras pesquisadas abrangem a formação acadêmica, a troca com os pares, o aprendizado em sala de aula com os alunos, e a reflexão constante sobre o seu trabalho docente. Com relação à troca entre os pares vista por Valle como fundamental; Braz e Fonseca (2016) destacam os planejamentos coletivos como instrumentos para alcançar os objetivos no espaço escolar.

Os planejamentos estão inteiramente ligados ao trabalho do professor, por ser um direcionamento das suas ações em sala de aula. Para se atingir de forma global os objetivos educacionais estipulados na escola para seus alunos, os professores devem pensar sua prática de planejar de forma coletiva, podendo assim abranger um campo de informações e saberes maior, fazendo com que a troca de experiências possa ser enriquecedora e transformadora (BRAZ e FONSECA, 2016, p.175-176).

Na dissertação de Sousa (2014), o objetivo foi investigar os saberes da formação profissional que subsidiavam a prática docente alfabetizadora. Assim, foi feita uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma narrativa com memorial de formação nas entrevistas.

O estudo revelou que as professoras alfabetizadoras compreendem a formação profissional como importante contexto de aprendizagens docentes e de reelaboração de saberes. Mas, que precisam ser pensada, a partir do contexto de sala de aula, porque não há prática sem teoria e teoria sem prática.

Isso demonstra, que a formação profissional é um espaço fundamental para aquisição dos saberes da profissão docente e para o exercício da reflexão crítica sobre as teorias e as práticas alfabetizadoras, que acontecem no contexto da escola.

Para Sousa (2014, p.106), a professora alfabetizadora

[...] para desenvolver o saber-ensinar deve conhecer as teorias gerais da educação e as teorias da alfabetização, que se constituem importantes na delimitação da prática docente, que produz o saber-ensinar. Os saberes experienciais compreendem um conjunto de saberes necessários no exercício da profissão docente, mas que não provém das instituições de formação, nem dos currículos de formação de professores. Esses saberes são partes constituintes da prática docente e têm origem na prática cotidiana.

Santos (2015) investigou em sua dissertação, como as professoras mobilizam os saberes docentes na prática pedagógica alfabetizadora e analisou os saberes docentes mobilizadores da prática alfabetizadora de professoras do município de Porto Seguro. Utilizou como metodologia o grupo focal, com questionários e a análise de conteúdos.

A análise revelou a mobilização pessoal que levou as professoras a serem alfabetizadoras e como seus saberes podem ser produzidos, a partir das experiências formativas em diferentes espaços e com sujeitos diversos. Na pesquisa, ficou demonstrado que os saberes vão se ampliando e se constituindo ao longo da carreira docente, ao mesmo tempo em que elas também vão se constituindo como professoras alfabetizadoras.

Para Santos (2015), as professoras alfabetizadoras têm consciência de que a alfabetização é um compromisso social para inserir os sujeitos na cultura escrita, e dessa forma, oportunizá-los participar da sociedade, não é apenas ensinar o alfabeto, a escrita de palavras e a construção frases. Essa reflexão da autora me remete a Freire (1988), pois mostra que as professoras se preocupam em fazer com que as crianças transcendam as competências de ler e escrever a partir da decodificação para a concepção de outras leituras.

Nesse sentido, seria oportunizar o conhecimento de outras culturas, outros saberes. De acordo com Oliveira (2017) “[...] a cultura pode ser vista como uma ‘lente’ herdada para que o indivíduo perceba e entenda o seu mundo e para que aprenda e viver nele”.

Capicotto (2017) em sua dissertação buscou compreender os fatores que concorrem à diversidade de desempenho de alunos no Ciclo de Alfabetização, relacionando-os aos saberes docentes manifestos no contexto escolar. A metodologia utilizada foi análise documental com observação e entrevistas.

A análise dos dados revelou que os saberes docentes estão contextualizados no espaço onde atuam, sendo influenciadas por este espaço. E de acordo com a autora, a

[...] consciência sobre seu papel e missão situa o trabalho docente em um contexto mais amplo. Pode até parecer, em um primeiro momento, distante do fazer em sala de aula, mas saber “o que sou” e ‘por que faço’ proporciona fundamentação e responsabilização sobre o ato de ensinar. (CAPICOTTO, 2017, p.152)

Ainda conforme a autora, os saberes da alfabetizadora ultrapassam os limites da sala de aula, a educação está vinculada a transformação social que tão bem é citado acima por Gusmão (2015). Ela também, afirma que ao alfabetizar, a professora “[...] instrumentalizava os alunos para o exercício de práticas sociais mediadas por gêneros textuais, além da leitura e escrita possibilitarem acesso a outros conhecimentos” (CAPICOTTO, 2017, p.191).

A tese de Santos (2017) investigou as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita. Para isso, utilizou a pesquisa de abordagem qualitativa e pesquisa narrativa, seguindo os pressupostos do método autobiográfico.

O resultado ratifica o que propõe a tese: as experiências de letramento de professores alfabetizadores em suas histórias de vida pessoal e profissional demarcam suas práticas de letramento na alfabetização de crianças. As narrativas produzidas pelas interlocutoras sobre o letramento, em suas práticas docentes alfabetizadoras, revelam suas ideias e suas teorias sobre alfabetizar letrando. De acordo com Santos (2017, p.82):

Compreender os processos de letramento dos professores e a relação que estes processos articulam com sua formação permite identificar se há ou não autonomia em seu trabalho perante sua prática docente, e se suas ações docentes possuem valores vinculados aos interesses coletivos.

Mas a autora ressalta que para a prática docente entrar em sintonia com o letramento social é preciso investir na formação das alfabetizadoras de forma que essa formação proporcione as mesmas, o fortalecimento de postura leitora e escritora, de forma que, enriqueça as práticas promovendo alfabetização e letramento. Contudo, esse letramento deve ser voltado para criticidade, “[...] para pensarmos as experiências de letramentos de alfabetizadores em suas histórias de vida pessoal e profissional [...]” (SANTOS, 2017, 207).

Scos (2018) buscou em sua dissertação, desvelar o processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes a fim de contribuir para o seu processo formativo. Uma pesquisa exploratória, com questionários e entrevistas semiestruturadas deu a pesquisadora o conteúdo para análise.

O estudo revelou que a prática pedagógica da alfabetizadora iniciante tem determinantes externos e internos e que a prática alfabetizadora tinha muitos desafios; por exemplo, a escolha de métodos.

Além disso, ficou evidenciado na pesquisa que as professoras alfabetizadoras refletem sobre suas práticas alfabetizadoras ao perceberem que se sentem insatisfeitas ou satisfeitas com a suas práticas iniciantes, “[...] elas esclarecem que reformulam sua prática quando refletem sobre suas ações com os alunos, com o planejamento e com a própria necessidade” (SCOS, 2018, p. 77).

Assim como Pedrino (2009) a autora citou que havia entre as alfabetizadoras o apoio aos pares para troca de atividades e ideias e a preocupação em aprender com suas colegas. E, que é compartilhando, que elas buscam respostas para suas dúvidas, seja na internet acessando *blogs* e *sites* educacionais, ou em contato com professoras de outras escolas em cursos de formação.

Esses *blogs* e *sites* educacionais citados na pesquisa permitem o acesso aos recursos educacionais digitais, que são mídias ou ideias utilizadas para mediar e/ou apoiar o ensino-aprendizagem. É fato que os recursos educacionais digitais têm sido há algum tempo uma válvula de escape para as professoras alfabetizadoras, que buscam através desses recursos enriquecerem as aulas utilizando ferramentas hipermediáticas: quadrinhos, áudios, vídeos, imagens, textos, entre outros.

Seja com Cerdas (2012) quando ressaltou a necessidade de os profissionais da educação refletirem suas práticas pedagógicas e produzirem conhecimentos; ou seja, com Picolli (2009) quando destacou a intervenção da professora alfabetizadora com seus conhecimentos e competências como primordiais para aprendizagem da criança, independente de qual metodologia seja adotada; as pesquisas selecionadas trouxeram estudos com ampla discussão e importante fundamentação teórica com autores renomados no campo teórico da educação.

A pesquisa de Capicotto (2017), por exemplo, destacou o saber lidar com as diferenças e os imprevistos na sala de aula como primordiais para um bom trabalho; enquanto Pedrino (2009), Castro (2009) e Valle (2014) coincidem em suas discussões ao destacarem os resultados dando ênfase ao conhecimento científico da alfabetizadora para que ela possa resolver os problemas que surgem no espaço escolar. Scos (2018) por sua vez, trouxe a importância da troca e o apoio entre os pares, além das pesquisas *online* e o uso da *internet* como recurso. Távora (2010) chamou a minha a atenção para as práticas transgressoras dos comandos das instituições, como práticas que se destacam e dão certo. A pesquisa de Sousa (2014) enfatizou a formação profissional para a reelaboração dos saberes; enquanto Santos

(2017) ressaltou as experiências de letramento de professoras alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional demarcando suas práticas de letramento na alfabetização de crianças.

Zaniti (2012) também ressaltou a história de vida dos professores como elemento determinante para uma postura perante os alunos e os saberes da profissão. Mota (2011) e Santos (2015) convergiram até certo ponto em seus resultados em torno da ampliação dos saberes dos docentes a partir das experiências docentes e da relação teoria e prática. Já para Oja (2011), a professora é peça fundamental para o sucesso escolar, mas isso depende do desenvolvimento profissional, compromisso e envolvimento com trabalho, conhecimentos e domínios de procedimentos imprescindíveis à tarefa de alfabetizar.

Fonseca (2011) destacou a autonomia da professora como preponderante para o seu bom desempenho e Santos (2010) descreveu que o sucesso do seu sujeito de pesquisa estava numa prática baseada no que é defendido por Paulo Freire como ideário de educação progressista e libertária.

Mas, não posso deixar aqui de destacar os resultados apontados por Almeida (2013) que trouxeram a relevância da atuação da professora, enquanto ser político (GADOTTI, 1998), comprometida com educação pública, mostrada na atuação e no discurso e posicionamento crítico, tomando decisões acerca dos conteúdos, da metodologia e da avaliação. Também, destaco os resultados de Souza (2011) ao concluir que falta à professora alfabetizadora a compreensão dos métodos e a diferenciação entre alfabetização e letramento, e que ainda, há o equívoco de achar que não precisa de formação específica na área da alfabetização entre as professoras alfabetizadoras. Essa conclusão de Souza (2011) é preocupante, pois toda professora alfabetizadora precisa reconhecer que alfabetização se distingue de letramento, contudo também, que são inseparáveis (SOARES, 2018).

Quanto à formação, Parisotto e Rinaldi (2016, p.274 ) destacam que essas professoras tiveram uma “[...] formação inicial deficiente que não as preparou para a reflexão sobre oralidade, variação linguística, ensino de leitura e de produção textual; salas com muitos alunos, material didático muitas vezes ruim, problemas relacionados à indisciplina, dentre outros fatores”.

E para finalizar esse tópico da revisão bibliográfica, elaborei um quadro sintetizando as principais características da professora alfabetizadora bem-sucedida, discutidas e descritas nas teses e dissertações que embasam esse estudo.

**Quadro 2:** Características de uma professora alfabetizadora bem-sucedida de acordo a revisão bibliográfica

<b>Autora e Ano</b>	<b>Características</b>
Luciana Píccoli 2009	Usa pedagogia mista Faz intervenções pedagógicas Dá atenção às crianças que têm dificuldades Respeita as diferenças É competente e compromissada e tem conhecimento teórico. Dialoga com os pares
Mariana Cristina Pedrino 2009	Mobiliza competências e habilidades Domina os conteúdos Contempla a diversidade Lida com os imprevistos Utiliza recursos educacionais digitais
Janaina de Fatima Zambone Castro 2009	Utiliza procedimentos como: modelação, instrução, feedback, reforço social Programa e monitora suas ações Elabora e processa informações da prática
Maria Matilde Antonelli 2009	Reflete suas ações constatemente Dialoga com seus pares Investiga os problemas encontrados É criativa e inovadora
Fernanda de Oliveira Fernandes Távora 2010	Usa criatividade independente do planejado Dialoga com seus pares
Luciana Franceschini Fonseca 2011	Prática diversificada Faz avaliação diagnóstica, processual e contínua É autora do saber-fazer
Ana Beatriz Gama da Mota 2011	Sabe diferenciar alfabetização de letramento Planeja e organiza suas ações Constrói seu saber docente
Aline Juliana Oja 2011	Conhece as práticas que devem ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita Busca desenvolvimento profissional Tem compromisso e envolvimento, além de dominar os procedimentos didáticos
Sônia Fátima Leal Souza 2011	Compreende os diferentes métodos Diferencia alfabetização e letramento
Claudia Moreno Zaniti 2012	Planeja e propõe situações significativas de aprendizagem
Luciene Cerdas 2012	Competência profissional e conhecimento dos métodos e teorias
Lenita Carmello de Almeida 2013	Articula teoria e prática Tem comprometimento e espírito inovador e criativo
Rosane de Camillis Dalla Valle 2014	Conhecimentos e estudos específicos Troca entre os pares Age-reflete-age
Francisca Maria da Cunha de Sousa 2014	Compreende a importância da formação docente Conhece as teorias gerais da educação e da alfabetização
Iramar Lage Santos 2015	Alia a teoria a prática com a formação docente
Adriana Dibbern Capicotto 2017	Compromisso social
Francisca das Chagas Cardoso dos Santos 2017	Conhecimento empírico aliado às práticas

Josemary Scos 2018	Sabe escolher os métodos Observa as experiências Usa recursos educacionais digitais
--------------------	---

Fonte: Jequié, 2021.

Sendo assim, essa pesquisa bibliográfica serviu como base para as análises dos dados construídos nesse estudo, porque trouxe contribuições para nossas reflexões sobre as concepções teóricas e os procedimentos metodológicos da professora alfabetizadora bem-sucedida.

No próximo capítulo, apresento o percurso em busca das respostas para os meus questionamentos e adentro o lócus da pesquisa e o universo da colaboradora.

## 5 EM BUSCA DAS RESPOSTAS

Em busca de respostas para os meus questionamentos, me debrucei nas interpretações dos dados construídos durante o percurso da pesquisa, este, que foi interrompido bruscamente por uma pandemia. Por isso, fui impedida de realizar tudo que havia planejado, mas consegui me reerguer diante das dificuldades e como professora *high-tech*<sup>18</sup> que sou; com um planejamento flexível, me adaptei à situação.

Nesse capítulo, trarei as informações necessárias sobre a escola pesquisada, a trajetória de vida e profissional da professora alfabetizadora colaboradora da pesquisa, sua concepção de alfabetização e de letramento e suas práticas de alfabetização e letramento, fazendo uma análise de suas ações enquanto alfabetizadora dentro de uma perspectiva de letramento em busca da compreensão de quais procedimentos metodológicos são acionados por esta professora e em quais teorias suas práticas para alfabetizar e letrar se sustentam.

### 5.1 QUEM É O LÓCUS DA PESQUISA?

De acordo com José Paulo de Araújo<sup>19</sup>, quando se diz quem é a escola é possível entender que nesse espaço há dinâmica, “a escola está em ebulição, ela transforma, e é transformadora” (2020 s.p).

A escola pesquisada identificada como “O Jardim Encantado”; foi fundada no ano de 1966 e oferecia o Ensino Fundamental de Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Finais (6º ao 9º anos). Mas, devido à demanda de alunos/as passou a oferecer apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2020, teve matrícula inicial de 546 crianças sendo 307 no turno matutino e 239 no turno vespertino. Aderiu aos programas federais: Mais Alfabetização (PMALFA) e Escola Conectada. Conhecedora de como é feita essa abordagem às escolas, vale ressaltar que esses programas chegam através da secretaria de educação e não são discutidos na comunidade escolar anteriormente.

---

<sup>18</sup> Pessoa que trabalha com as mais recentes inovações tecnológicas.

<sup>19</sup>Palestrante no Curso de Aperfeiçoamento em “Tecnologias Digitais na Educação” na 24ª aula do curso Tecnologias Digitais na Educação, realizada no dia 14 de novembro de 2020, abordando o tema “Comunicação, Formação de Professores e Artefatos Digitais Educacionais” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KLxU7swXOYM>. Acesso em: 13 d nov.2020.



A escola é composta por um conjunto de profissionais: diretora, coordenadora pedagógica, professoras, cuidadores/as, merendeiras, porteiros, assistentes de serviços gerais, secretário ou secretária, assistentes administrativos. Trabalha com metodologia de projetos, porém, no ano de 2020, ainda não havia sido discutido e decidido o título do projeto, pois as aulas tiveram que parar na primeira semana do início do ano letivo devido à pandemia do coronavírus.

Em andamento, havia a intensão de alguns projetos como: Escola para pais com o objetivo de trazer algum tipo de conhecimento para a família; Brincando o São João nas asas da imaginação- culminaria com uma quermesse; Projeto Traças- trata-se de um projeto de leitura; Projeto de música (não tinham decidido o nome) visando o amplo conhecimento de ritmos e estilos diversos; Projeto Diversidade com questões voltadas para a sexualidade, bullying, relação étnico-racial e inclusão.

Não posso negar que a cultura escolar ainda contempla uma série de tradições que privilegiam determinados padrões de aprendizagens. Nos dias de hoje, e de modo geral, as experiências, vozes e histórias dos alunos, que dão sentido às suas próprias vidas, não são levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Aqui vejo a necessidade de refletir alguns títulos citados para os projetos; por exemplo: “Escola para pais”. Na conjuntura atual, é preciso compreender que outras organizações familiares precisam ser agregadas aos discursos dos dirigentes escolares. Por exemplo, de acordo com Suarez e Pereira (2016) há 5 (cinco) arranjos de famílias na contemporaneidade monoparental, reconstruída, unipessoais, amorfas e homoafetivas.

Também saliento a importância de se trabalhar a diferença na escola. Candau (2008, p.14) afirma que:

Hoje, esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presentes.

O que afirma a autora vai de encontro com a clientela da escola, já que os alunos e alunas são oriundos/as de bairros, como: Cachoeirinha, Vila Rodoviária, Loteamento Tropical, Brinco de Ouro; filhos de trabalhadores/as, “[...] pessoas que lutam pela dignidade de sua família e do seu meio; desempregados, famílias que sobrevivem da aposentadoria e/ou Bolsa Família” (PPP, 2018, p.25). Segundo Arroyo (2015), nosso sistema escolar construiu suas identidades tendo como referência os mais vulneráveis na relação de “poder-saber”.

Contudo, também estudam nesse espaço, crianças de outras classes sociais mais privilegiadas. Geralmente, os pais procuram a escola porque suas crianças necessitam de atendimento especializado, e assim podem ser bem assistidas, com professores cuidadores, sala de apoio. Vale destacar que a cidade de Jequié-BA é referência no atendimento de crianças especiais e polo de formação de profissionais para as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A estrutura da escola é adaptada, possui rampas e piso tátil na entrada e banheiro acessível, que facilitam a acessibilidade das crianças com deficiências. Além disso, disponibiliza dos seguintes recursos tecnológicos como: DVD; copiadora; impressoras; sistema de som; projetor multimídia (Datashow); câmera fotográfica; computadores, internet.

A diretora é Pedagoga e tem Licenciatura em História, especialista em: Psicologia da Educação e Gestão e Inspeção Escolar; atua na rede municipal há 27 (vinte e seis) anos e está na gestão da escola há 8 (oito) anos. A professora colaboradora contou-me que os próprios professores, funcionários e todos que trabalham na instituição de ensino a escolheram como gestora, e ela está à frente da escola, contando sempre com o auxílio dos vice-diretores/as, deixando claro que a escola não funciona sem o/a gestor/a e quando este é do quadro de funcionários/as, seja da escola ou do município. Afirma também perceber a diferença, pois a diretora conhece a realidade da comunidade escolar e local.

A coordenadora Pedagógica é formada em Letras e especialista em Linguística, Psicopedagogia e Inglês. Trabalha há 27 (vinte e seis) anos na rede municipal. Está há 3 (três) anos coordenando a escola.

As atividades complementares das professoras para planejamento na escola são feitas semanalmente com duração de 4 (quatro) horas e acontece todas as terças-feiras das 17h às 21h. A escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP) que está em processo de elaboração, com a participação de toda comunidade escolar e os familiares das crianças.

O acesso à escola pelas crianças que moram distante é feito através do ônibus escolar e os que moram próximo, são encaminhados pelos responsáveis de carro, moto, bicicleta ou a pé. O horário de entrada é 07h30min. Quando adentram o portão da escola são recebidos pelo porteiro e/ou outros/as funcionários/as disponíveis no momento. Formam filas nas portas das salas ainda fechadas e esperam a chegada da professora ou o vice-diretor para abrirem a porta e poderem adentrar a sala. O intervalo do turno matutino é feito das 9h30min às 10h. As crianças lancham e brincam livremente no pátio da escola, observadas por alguns/mas

funcionários/as. Nos dias observados não houve nenhum brinqueado ou direcionamento das atividades no intervalo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), iniciado em 2018, mas que ainda não foi concluído; a escola adota concepções pedagógicas empiristas, aprioristas e interacionistas para a compreensão de como o sujeito aprende, além de uma concepção de ensino-aprendizagem inclusiva.

O primeiro ponto a esclarecer é: por que a escolha dessa escola da rede municipal de ensino de Jequié? Há alguns anos, a cidade de Jequié-Bahia, vem sofrendo com os resultados das avaliações externas. A última avaliação realizada em 2016, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) trouxe avanços, a meta foi alcançada, mas não foi possível chegar à média nacional (6,0). A escola lócus da pesquisa, de acordo com a ANA, tem progredido nos resultados, e diferente do que acontece no contexto geral do município, recebe muitos elogios da comunidade e da Secretaria Municipal de Educação. Também há grande procura dos responsáveis por matrículas para seus/as filhos/as, chegando a retirar as crianças de escolas do bairro onde moram para matricular nela.

## 5.2 A PROFESSORA ALFABETIZADORA

Entender em que contexto a professora alfabetizadora colaboradora se alfabetizou, chegou à profissão e sua formação continuada é fundamental para compreender suas práticas, concepções teóricas e procedimentos metodológicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por isso, comecei pela entrevista que durou 1h. 20min e 4 seg. e sua transcrição resultou em 17 (dezessete) páginas de textos. Ela foi fonte principal dos dados construídos para análise e trouxe informações, que associadas às minhas interpretações, revelaram saberes da docente pesquisada, por exemplo, quanto à reflexão da prática em diversos momentos, em que relatou seus procedimentos metodológicos e a presença atuante da gestão escolar. Como também, a consciência de um planejamento flexível e de que precisa estar sempre em formação continuada, a carga emocional que a profissão demanda; as múltiplas funções; e a necessidade de ser criativa e gostar do que faz.

A professora também, fala que busca ajuda dos pares, demonstrando humildade, responsabilidade, generosidade, com o objetivo de solucionar as dificuldades que surgem no decorrer do ano letivo. O trabalho de equipe foi muito destacado pela professora, a presença de uma rotina, a consciência do seu valor enquanto profissional da educação, a variedade dos

métodos trabalhados, visando alfabetizar e letrar, a partir do trabalho com gêneros diversificados.

### 5.2.1: Trajetória de vida pessoal e profissional <sup>20</sup>

A professora alfabetizadora nasceu na zona rural em 1971 (mil novecentos e setenta e um) e aos 7 (sete) anos de idade foi para zona urbana para estudar. Mas, antes de ir para cidade, teve a experiência de acompanhar a sua mãe que era professora do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Nesse movimento, pessoas que sabiam ler, independente de ter formação ou não, se tornavam “alfabetizadoras”. Assim, a mãe de **Girassol**<sup>21</sup> (pseudônimo adotado como forma de manter sua identidade oculta) durante algum tempo foi professora para trabalhadores/as rurais e ela a acompanhava durante as aulas. Por isso, considera que este foi seu primeiro contato com a educação.

**Girassol:** - Então, ela ia e eu ia com ela, é tanto que os trabalhadores me chamavam de professorinha. Que, eu não sabia, não sabia nada, pequenininha, mas eu estava lá, mandando eles fazerem os deveres, qualquer coisa.

Outra experiência muito importante para ela, foram os momentos, de quando era criança, ouvindo o pai contar histórias:

**Girassol:** - Eu me lembro muito que papai sentava todo final de tarde e botava a gente assim sentada no peitoril da fazenda, da casa e ele ia contar história. Hoje, eu conto para os meninos lembrando-me de quando ele contava história pra mim.

Por ouvir seu pai contando histórias, Girassol desenvolveu aptidão para contar histórias também. Ela relata na entrevista, que quando conta histórias para as crianças, busca fazer com que elas se sintam integradas ao cenário, detalhando cada canto, cada cor, os cheiros, as roupas e etc. Barbosa (2011, p.33), explica porque isso acontece,

---

<sup>20</sup> Quero esclarecer que a partir desse tópico as transcrições da entrevista com a colaboradora, em alguns momentos aparecerão limpas de algumas marcas de oralidade, para que o leitor possa compreender melhor o que a entrevistada quis dizer. Em outros momentos mantive as marcas para não prejudicar o entendimento.

<sup>21</sup> Optei por Girassol o pseudônimo dado à professora colaboradora, porque na primeira semana de aula ela plantou junto com as crianças um girassol. O **girassol** (*Helianthus*) **significa** 'Flor do Sol' e simboliza felicidade. A cor amarela ou os tons cor de laranja das pétalas simbolizam calor, lealdade, entusiasmo e vitalidade, reflete a energia positiva do sol. Flor que segue a caminhada do Sol indica luz, calor, sentimento de conforto, felicidade e sorte. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=significado+de+girassol> Acesso:12 ago. 2020.

Ao contar, o narrador-contador tem que conquistar seu espaço, prender a atenção do ouvinte e assim possibilitar que a história seja contada. Um bom contador é aquele que sabe seduzir a sua plateia. E quando o ouvinte começa a fazer perguntas, pedir esclarecimentos sobre determinado fato, é sinal de que está atento ao que está sendo contado.

Matos e Caram (1996) dizem que os contadores de histórias são “guardiães de tesouros”. “Não daqueles que possam comprar o mundo, mas dos tesouros que ensinam a compreender o mundo e a si mesmo. Eles semeiam sonhos e esperanças, sendo chamados de ‘gente das maravilhas’ pelos árabes” (MATOS E CARAM, 1996, p. 8).

Assim, segundo Girassol, sua primeira experiência como aluna da alfabetização foi exitosa e prazerosa e não deixou nenhuma lembrança negativa:

**Girassol:** Assim eu tinha prazer em ir pra escola só pra ver a professora Rita... Então, assim a parte da alfabetização pra mim, foi assim um sonho, foi muito encantadora justamente, por causa da professora, entendeu? ... Então, meu processo de alfabetização foi assim um conto de fadas, foi muito encantador.

Percebo que a professora tem uma visão romantizada sobre a infância “[...] a visão é a de uma criança competente, criativa e capaz de transgredir as informações dadas a partir do mundo adulto, criando uma cultura própria” (BARDEM, 2014, p.192). O distanciamento do passado traz essa sensação.

Girassol também contou que a professora Rita sua primeira alfabetizadora era muito carinhosa, brincava muito e que ela sentia prazer em ir à escola. Ou seja, o lúdico e a afetividade marcaram essa época da sua vida.

**Girassol:** Eu chegava a minha casa, ao invés de contar o que aprendi, eu contava como era a professora, como ela estava e isso me despertou muito para querer, para gostar de ir para a escola, gostar de estudar, de fazer o melhor para mostrar e agradar a professora, porque ela era uma princesa na minha vida.

Atuando como alfabetizadora, Girassol mostra ter consciência do quanto o uso lúdico na prática da professora Rita e sua afetividade foram importantes para que sua aprendizagem fosse prazerosa, por isso ela é criativa e busca nas suas aulas desenvolver atividades que associem o lúdico, um exemplo é o teatro na escola. A boa afetividade que ela sempre desenvolve com as crianças, aliada com a atividade lúdica, também contribui para proporcionar o prazer em aprender. Ela reconhece que a professora Rita foi importante para sua aprendizagem e de certa forma também busca esse reconhecimento. Com base em Honneth (2003), Salvadori (2011, p.192) diz que na “[...] sociedade moderna, o indivíduo tem

de encontrar reconhecimento tanto como indivíduo autônomo livre quanto como indivíduo, membro de formas de vida culturais específicas”.

Uma coisa importante ressaltar é que a professora Girassol enveredou no processo de ser professora depois de desistir do curso Técnico indicado por sua irmã.

**Girassol:** - Então, assim eu fui morar em Salvador com minha irmã. Eu fui morar com ela, eu tinha 8 anos, e assim, o que ela me dizia, pobre tem que fazer o curso Técnico, que é pra arrumar emprego, né? Então, eu estudava para ingressar na escola técnica [...], aí eu fui, só que, assim, estudei um ano, mas eu não gostei [...].

Em seguida, ela foi estudar no Instituto Central Isaias Alves (ICEIA) que ficava na Praça do Barbalho em Salvador-BA. Era uma Escola Normal no Estado. O curso teve início com a Lei nº 37, publicada no dia 14 de abril de 1836, quando instituiu a existência de uma no distrito da Sé, em Salvador. No ano de 1939, ocorreu a mudança para o conjunto arquitetônico do Barbalho, no qual funciona até hoje, porém, além do Ensino Médio, o ICEIA, que atende a cerca de 2.600 estudantes, oferece Curso de Educação Profissional e Técnico de Informática, o Ensino Médio Modalidade Normal, voltado para a formação de professores e o Programa de Educação de Jovens e Adultos<sup>22</sup>.

**Girassol:** - E aí pronto, fui fazer Magistério (...). E aí pronto, vai pra esse que professor não fica desempregado. Vai para o Magistério. Não tinha assim, vai fazer o curso porque você gosta. Não! Era pra arrumar um emprego, só que eu me identifiquei. Juntou o útil com o agradável.

O curso, segundo a professora, possibilitou a ela experiências muito significativas que influenciaram em sua decisão de tornar-se verdadeiramente uma profissional da educação. A primeira experiência se deu com crianças em fase de alfabetização e foi de grande aprendizagem e ternura.

**Girassol:** No primeiro ano, eu fui estagiar no Pelourinho, numa classe de alfabetização [...] eram meninos, pequenininhos, pobres, gente! Aquilo ali, me marcou. Todo dia eu tinha que confeccionar alguma coisinha para levar para eles, porque eles não tinham vontade de ir para escola? Pobre no Pelourinho [...] então eles vinham da periferia tinham coisas mais interessantes na rua do que dentro da escola. Mas, eu tive que fazer um mês de estágio no primeiro ano, fresquinha ainda, 16 anos. Mas, aí eu gostei [...] rodeada com aquilo ali, é aqui mesmo.

No século XIX, após a saída da família real de Salvador para o Rio de Janeiro, o Pelourinho que era o lugar onde a família real do Brasil residia, ficou abandonado. Isso permitiu que novos moradores se instalassem, esses moradores eram pessoas pobres e negras,

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/colégio-iceia-comemora-175-anos>. Acesso em: 15 jul. 2020.

com práticas culturais diferentes das que havia no local. É dessa geração de moradores que descendem as crianças, as quais Girassol cita, como sendo seus primeiros alunos/as na entrevista acima. Preciso demarcar aqui o significado desse lugar para a população negra de Salvador-BA, pois era no Pelourinho que os negros escravizados eram castigados pelos donos de engenho.

A segunda experiência de Girassol foi com crianças maiores da antiga quarta série do primeiro grau, não foi boa, mas ela não desanimou. Então, veio a terceira experiência no terceiro ano do curso. Para Girassol, a mais significativa, pois foi quando ela entendeu que realmente queria ser professora. A experiência numa escola militar, sob a vigilância constante de um sargento na porta da sala. Toda rigorosidade e disciplina imposta a ela e aos alunos. Foi muito difícil, mas apresentou para Girassol uma prévia dos sabores e dissabores da sala de aula. Sobre essas rotinas escolares para Pereira e Oliveira (2010, p.08-09):

[...] estão relacionadas a organização física e funcional da instituição. A disciplina necessita de espaços definidos para sua ação, onde os estudantes possam ser vigiados, que tenham seu local demarcado e se possa, a partir dessa posição, criar-se toda rotina de sanções ou de elogios.

O relato da alfabetizadora, logo abaixo, exemplifica bem o que dizem autor e autora no fragmento acima sobre a vigilância que é imposta ainda nos dias atuais nas escolas militares, apesar de passados mais de 30 (trinta) anos.

**Girassol:** Pense num tormento, quarenta e dois meninos, não tinha uma menina, só menino, e era no colégio da Polícia Militar, com o sargento na porta. Eu amei já tinha conquistado os “diachos” dos meninos, vi que não adiantava brigar com eles, não adiantava brigar, você tinha que entrar na deles, para eles sentirem assim, ela não é diferente de mim, ela é igual a mim. Eu ia planejando a aula em cima do que eles traziam. No final do estágio foi um chororô, um chororô na sala. E eu falei assim: - meu Deus do céu, agora sim, eu posso dizer sou professora, é isso que eu quero.

Mas, apesar das adversidades que ela encontrou, foi o período de sua formação inicial, que teve mais significado, pois foi a partir dessa vivência que a alfabetizadora descobriu sua vocação para lecionar.

Assim, Girassol formou-se em 1990 aos dezenove anos e foi direto trabalhar em uma escola privada com uma turma de “prontidão”, após seis meses já estava com duas turmas, a segunda era de alfabetização e ficou sempre fazendo um rodízio nas séries dos anos iniciais

do Ensino Fundamental. Foi nessa época também que fez um curso de formação chamado “A casinha Feliz”<sup>23</sup>.

Pouco tempo depois, Girassol foi aprovada no concurso para a cidade de Jequié e saiu da escola privada indo trabalhar em uma escola pública de Florestal no distrito da cidade.

Lá, ela teve que se adaptar a uma nova realidade, pois a escola não oferecia anos iniciais, apenas anos finais do Ensino Fundamental. Lecionou várias disciplinas, foi então que decidiu fazer graduação em História, mas teve que desistir devido às dificuldades enfrentadas, pois o curso era em outra cidade e no turno da noite.

**Girassol:** - Era o meu sonho, gosto muito, até hoje, minha paixão, ainda vou fazer minha faculdade de História.

Assim, prestou vestibular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no Campus de Jequié e passou no curso de Letras.

**Girassol:** - Eu fiz a UESB, Letras, eu deveria ter feito Pedagogia, até hoje, eu me arrependo, porque não gosto do Curso de Letras. Não consegui achar nada gostoso, naquele curso a não ser a parte das literaturas, é que estudei com Valéria e Anísio, Marcos Aurélio e Zilda Freitas, esse povo me fez gostar das literaturas, mas a parte do curso das Linguísticas, das gramáticas, não me atraiu nada, hoje eu falo assim, devia ter feito Pedagogia, Pedagogia é a minha praia!

Esta fala de Girassol deixa transparecer, que de alguma forma, não ter feito a graduação em Pedagogia se tornou uma espécie de recalque na sua história formativa. A psicanálise explica que é como se fosse o “retorno do recalado”; “[...] é um processo que tem seu suporte na hipótese freudiana da indestrutibilidade dos conteúdos inconscientes” (ROZA, 2009, p.167).

Ainda sobre o que a alfabetizadora fala no trecho acima, percebi a falta de compreensão do quanto estas disciplinas, que ela disse não ter gostado no curso de Letras, o qual é habilitada, são importantes para a alfabetização das crianças. Soares (2016), em um dos seus estudos sobre o processo de alfabetizar trata a Linguística como uma faceta para alfabetizar que deve ser dominada pela a alfabetizadora. Como contribuição para esse entendimento, Lemle (2007, p.6) diz que a professora alfabetizadora dispõe de instrumentos

---

<sup>23</sup> Método Fônico. Criado pelas educadoras Iracema e Eloisa Meireles, A **Casinha Feliz** é um método em que as crianças vão fazendo suas descobertas e entendendo as relações entre sons e símbolos. Disponível em: <https://ces.g12.br/projetos/a-casinha-feliz/>. Acesso em: 17 jul.2020.



abstratos de trabalho, incluindo “[...] alguns conhecimentos básicos sobre sons da fala, letras do alfabeto e língua”.

O interessante é que durante o tempo em que fiquei observando, percebi que Girassol dispõe desses conhecimentos, o que demonstra, é que apesar de não ter gostado de estudar o conteúdo na graduação, ela buscou essa aprendizagem para trabalhar com as crianças no processo de alfabetização, quando cursou a especialização em Língua Portuguesa e em Alfabetização e Letramento.

Dando prosseguimento, ela contou que ficou durante um tempo em Florestal, depois conseguiu transferência para a sede de Jequié, mas sempre lecionando com os anos finais. Naquele ano, o número de matrículas da rede de ensino do município começou a cair e a Secretaria de Educação precisou encerrar algumas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental em algumas escolas por falta de alunos; inclusive na escola onde ela estava lotada. Então, ela foi “obrigada” a assumir a função de Coordenadora Pedagógica para não ficar excedente no quadro da escola.

Mas não se adaptou, assumiu então, durante quatro anos como vice diretora de um turno da escola, ficando um turno na vice direção e outro na sala de aula.

**Girassol:** Eu não queria sair da escola, nem trabalhar com o Ler Mais. Foi quando um vice diretor (que era cargo) foi exonerado e eu acabei assumindo. Fiquei um ano na Coordenação, não gostei de jeito nenhum.

O trecho destacado na fala da professora é para ratificar o que eu já havia afirmado no primeiro capítulo dessa dissertação, quando chamei a atenção para o projeto que atendia aos alunos/as em distorção idade-série (DIS), o qual inicialmente, foi chamado de LER MAIS. As professoras alfabetizadoras do quadro efetivo do município não queriam alfabetizar as crianças que formavam as classes do Ler Mais. Sousa (2014) argumenta sobre a dificuldade de solucionar essa distorção idade-série no ensino fundamental, nos anos iniciais, que se caracteriza como um dilema na educação de crianças e fala da importância da professora alfabetizadora que, em contrapartida, precisa ter uma formação sólida que articule desafios e práticas.

Em 2013, Girassol conseguiu transferência para a escola “O jardim Encantado” e assumiu uma turma do 5º ano dos anos iniciais. Foi uma tarefa árdua, porque havia grande distorção de idade-série e os/as alunos/as necessitavam de suportes de outros/as profissionais.

**Girassol:** - Márcia, filha! 32 alunos em uma e 33 na outra, os meninos de 13 e 14 anos, duas professoras já tinham saído dessa turma durante o ano. Eu contei quatro especiais de manhã e dois a tarde, sem cuidador, sem nada, tinha uma até que era deficiente auditiva, eu meu Deus do céu, como é que eu vou fazer aqui?

De acordo com a professora, do jeito que foi possível, ela recebeu apoio da direção, sempre presente e da colega que trabalhava na sala multifuncional; e que garantiu a ela um bom trabalho nesse ano. Em 2014, assumiu o 3º ano, e em 2015, após algumas negociações, trocas, a aposentadoria de uma colega e a chegada de uma nova colega, ela conseguiu o tão sonhado 1º ano para lecionar.

Outrossim, durante esse percurso profissional a professora também foi mantendo sua formação continuada. Sousa (2014, p.116) salienta que:

[...]a formação inicial não é o único espaço em que os docentes aprendem sobre a profissão, mas é o primeiro momento de um longo e complexo processo de aprendizagem sobre a profissão docente. [...] a formação profissional acontece nos cursos de formação inicial e contínua, consolidando-se na prática docente, no enfrentamento dos desafios impostos ao saber fazer do professor. A prática – considerando os desafios inerentes ao fazer do professor no exercício profissional –, possibilita a consolidação da construção dos saberes da profissão.

Sendo assim, primeiro ela tentou uma Pós-Graduação em Cultura Africana e Afro-Brasileira na UESB, contudo desistiu. Concluiu os cursos de Pós-graduação em Língua Portuguesa e Alfabetização e Letramento, ingressou no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2013), que para ela, foi como um “divisor de águas” e depois como forma de complementar essa formação, ela fez Pós-graduação em Coordenação que o objetivava a importância do planejamento na sala de aula de alfabetização.

**Girassol:** - mas, aí veio o PNAIC que foi assim o rio para separar, o divisor de águas. Não era pronto, ele dava um norte, tu tinhas que adaptar pra tua sala, não era isso? Dentro da realidade de cada um. A gente ficou pelo enriquecimento que o PNAIC ofereceu.

A Coordenadora Pedagógica da escola Jardim Encantado em seu relato reafirma o comprometimento de Girassol:

**Coordenadora Pedagógica da escola:** Uma boa professora é aquela que se capacita para exercer sua função baseando-se em fundamentos teóricos para que sua prática não seja apenas empírica. Ela participou de todos os cursos e capacitações que lhe deram o embasamento necessário para o exercício da sua função de alfabetizadora, entretanto, a pró vai além, ela se preocupa com a criança como um todo, pois sabe que questões emocionais entre outras, afetam diretamente a aprendizagem. Procura manter uma boa relação com a família, valoriza a criança em suas pequenas aprendizagens diárias, está

atenta aos seus alunos, às suas necessidades verbalizadas ou não, sempre está disposta a experimentar algo novo quando entende que pode trazer algum benefício para suas crianças. E quando falamos em crianças com necessidades especiais, ela acolhe, abraça, luta juntamente a direção para que os direitos da criança sejam respeitados.

Lucca e Osti (2019), no estudo desenvolvido acerca da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), concluíram que grande parte das pessoas que fizeram a formação, reagiu positivamente com os resultados do programa, dizendo que ele deu contribuições para as práticas na sala de aula, no trabalho de alfabetizar, pois a contribuição dos documentos estudados, fez com que elas refletissem mais sobre suas ações, modificando o cotidiano da escola. Contudo, o programa também teve limitações, por exemplo, a abordagem superficial dos temas, muito tempo para a formação e a falta de preparo de alguns formadores/as formadores/as, que não souberam dinamizar os processos de formação, para que esses estudos, tivessem mais significados.

Lucca e Osti (2019, p.191) compreendem que:

[...] o PNAIC consistiu em uma importante política pública na área educacional, especialmente na área da alfabetização, trazendo para o debate questões relevantes nesta área da aquisição da leitura e escrita. Como foi possível depreender no decorrer deste estudo, esse programa possibilitou diversas contribuições para os professores alfabetizadores participantes, especialmente no que diz respeito à observação e compreensão dos Direitos de Aprendizagem dos alunos no ciclo da alfabetização.

Refletindo sobre os resultados da pesquisa de Lucca e Osti (2019), me ancorarei em Franco (2012, p.175) ao afirmar que professores/as entendem que para mudar sua a prática docente e “tornar-se melhores professores” basta ler alguns livros ou fazer “alguma disciplina pedagógica”. Para Tardif (2014b, p. 287), “[...] a experiência do trabalho docente é multidimensional e cobre diversos aspectos (domínio, personalidade, conhecimento, crítica, etc.)”.

Segundo Tardif (2014, p.153) “[...] a prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos.

Por isso, meu próximo passo foi adentrar o universo da sala de aula de Girassol e me colocar entre ela e seus Colibris<sup>24</sup> para vivenciar sua prática docente, desafios, erros, acertos

---

<sup>24</sup> Nessa etapa da pesquisa, tratarei todas as crianças pelo nome de Colibri. Um gênero de beija-flores que ocorre na América Central e do Sul. O colibri é um mensageiro dos deuses, símbolo de alegria e energia, o que decorre do fato de bater as suas asinhas de forma bastante veloz. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/colibri/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

em busca de desvelar o que a fez ser considerada uma professora alfabetizadora bem-sucedida na comunidade escolar.

## 6. GIRASSOL E SEUS/SUAS COLIBRIS

A sala de aula da professora alfabetizadora Girassol é arejada, espaçosa, bem conservada, limpa, organizada, com carteiras e mesas em número suficiente para as crianças, atendendo à altura delas também. Por exemplo: na turma tinha uma criança bem mais alta que as outras, a carteira e a cadeira dela eram mais altas para adequar e dar conforto à criança.

As cadeiras eram de plástico com armação de ferro e as mesas de madeira. Na sala, tinham cartaz do aniversariante do dia, um silabário, calendário, o alfabeto em letras cursivas e bastão, um mural grande feito com um quadro verde. Um filtro de água e copos para que as crianças não precisassem sair para beber água; armários, uma estante de livros e nela havia vasos com lápis decorados como se fossem girassóis.

No primeiro dia da observação, o mural estava com uma ilustração de acordo com a leitura deleite do dia. Leitura deleite é a contação de história dos livros paradidáticos.

Para Leal e Fonseca (2015, p.92), “[...] vale disponibilizar no ambiente da sala de aula um aparato diversificado de textos, buscando que os alunos possam diariamente entrar em contato com a escrita e a leitura”.

**Figura 1** - A sala de aula



Foto: acervo das redes sociais da professora Girassol<sup>25</sup>

Adentrei definitivamente no campo da pesquisa no quarto dia da semana em que se deu o início do ano letivo de 2020. Uma turma do 3º ano, composta por 25 (vinte e cinco) crianças entre oito e nove anos de idade que se conheciam bem, pois estavam juntas desde o

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=1989170804431135&set=t.100000147035498>. Acesso em: 20 out. 2020.

1º ano. Durante quatro dias estive presente na sala de aula da professora alfabetizadora Girassol, que me recebeu e me apresentou às crianças, que também foram muito receptivas.

No primeiro dia (12/03/2020), quando eu cheguei às 7h e 40min, a professora tinha iniciado o “deleite”, que como propõe a própria palavra, é um momento de agrado e satisfação. É quando é feita, a leitura de uma literatura infantil para as crianças, seja pela professora alfabetizadora, seja por uma criança da turma, podendo até ser uma criança de outra turma, segundo a professora. Os livros utilizados compõem uma coleção de paradidáticos do Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD). Mas, também pode ser uma literatura que não pertença à coleção.

**Figura 2:** Livro da leitura deleite do dia 12/03/2020



Fonte: compilação da autora<sup>26</sup>

O título do livro era Girassol do plantio à colheita de Leonardo Pimentel. O curioso é que nos primeiros dias da semana a turma plantou uma semente de girassol, que estava na sala em um lugar arejado e iluminado para que germinasse.

Fui recebida por todos/as presentes e devidamente apresentada pela professora. As crianças estavam todas sentadas em carteiras emparelhadas e atentas à história que era contada. Questionavam, riam e a professora usava toda sua expressividade, intensidade e diferentes tons de voz, dramaticidade dos gestos e a todo instante fazia um *link* do texto com os conteúdos de ciências que estavam presentes no contexto, como também sobre

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.editoraufv.com.br/produto/girassol-do-plantio-a-colheita/1113812> Acesso em: 03 jan. 2021.

comportamento do ser humano. Durante todo tempo as crianças interagiam, fazendo perguntas.

Ao término da história, a professora colocou uma música no *micro system* através de um *pen drive*. Elas já conheciam a letra e começaram a cantar, e a todo tempo a professora incentivava as crianças para se expressarem e participarem. Após o deleite, ela informou, que seria feita uma avaliação diagnóstica, “uma atividade como se fosse uma provinha”. Algumas crianças questionaram-na quanto ao recurso que poderia ser usado, por exemplo, um livro; e ela falou, que não poderia utilizar nenhum recurso e também; que não poderia “pescar”, e se dirigiu especificamente a um aluno, “Não é Colibri”. A utilização da avaliação diagnóstica nos primeiros dias letivos do ano objetivava a construção do plano de ensino da turma, principalmente das estratégias, que seriam usadas, durante o ano letivo, pois a finalidade era identificar as necessidades de aprendizagem da turma.

Em determinado momento, percebi que a professora se preocupou com o comportamento de uma ou outra criança, ao de dizer: “Parece que está com formiga na cueca”, e dessa forma, levando todas/os aos risos. Talvez a preocupação em manter a classe disciplinada, devido a minha presença, fez com que a professora agisse de forma, que em determinado momento, possa ter causado constrangimento à criança. Nesse caso, a criança em questão deu risadas e continuou seguindo as instruções.

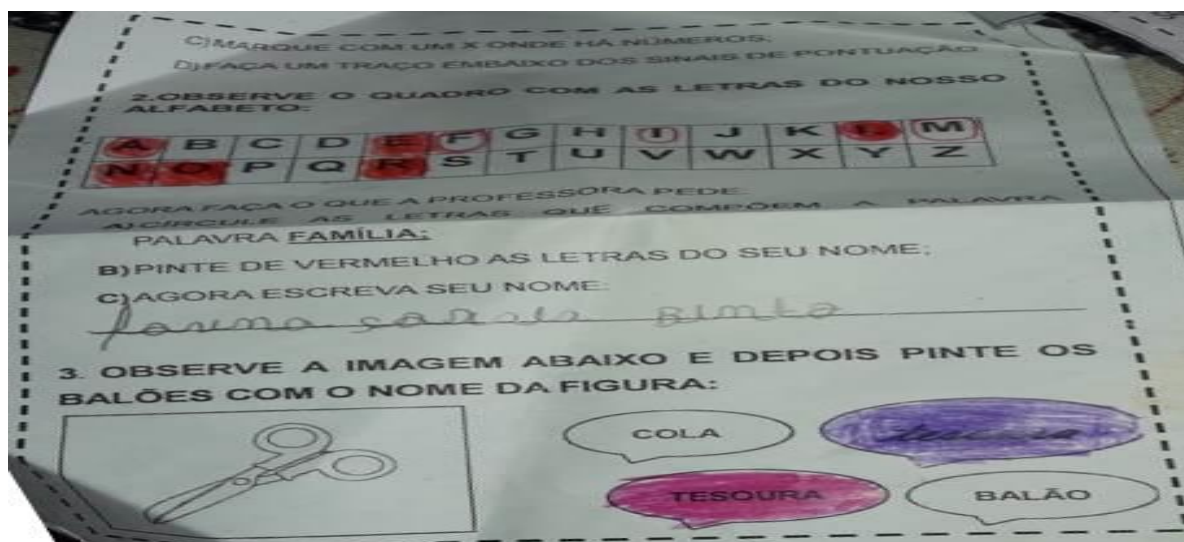
Seguindo com a atividade do primeiro dia, ela distribuiu as folhas de papel sulfite xerocopiadas e deu um tempo para que as crianças preenchessem o cabeçalho, depois leu toda a atividade, questão por questão, orientando e ajudando as que tinham mais dificuldades de leitura e escrita. Na primeira questão, a criança tinha que pintar de amarelo a palavra família, que estava embaralhada com outras letras. Uma criança se adiantando, questionou quanto a palavra circo e a professora explicou a diferença entre circo e círculo, isso aconteceu porque a próxima atividade seria circular o desenho da família.

Entendo, que essa atividade desenvolvida, não se enquadra no alfalettar, que busco relatar com esse estudo, contudo deduzo que isso aconteceu, porque Girassol, ainda oscila nas suas decisões quanto ao método, e por isso, em determinados momentos aplica atividades voltadas para o ensino tradicional.

Enquanto entregava a atividade para as crianças responderem, a professora também caminhava pela sala e atendia individualmente as crianças que solicitavam orientação. Contudo, também chamava a atenção, das crianças que se dispersavam e levantavam.

Na questão mostrada na figura abaixo, as crianças deveriam circular as letras da palavra família que estavam embaralhadas com outras letras, poucas crianças mostraram dificuldades para realizar essa tarefa.

**Figura 3:** Atividade diagnóstica aplicada pela professora alfabetizadora



Fonte: arquivo da professora colaborador, 2020.

Nessa atividade, a professora permitiu que as crianças trabalhassem o valor sonoro das letras e a correspondência com a grafia. De acordo com (ROGÉRIO; ALMEIDA; SILVA 2017) o Sistema de Escrita Alfabética é notacional com representação de sons da fala, que é a escrita das letras, onde há a relação grafema-fonema. Nesse sentido, as autoras concordam com Soares (2016, p.47) quando afirma que “[...] os grafemas representam os sons da fala, e o sistema de escrita alfabética foi inventado como sistema de representação”. Isso me sugere, que Girassol entende a importância de trabalhar esses conteúdos, de acordo a faceta linguística da alfabetização.

Na aula, sempre tinha aquela criança que entregava a resposta, por estar mais avançada no processo da leitura e da escrita. A professora então falou: “– Você sempre se adianta mesmo”. Depois Girassol foi até quadro-branco e explicou.

Às vezes, ela mostrava um pouco irritação com a agitação de algumas crianças, que levantavam juntas para mostrar a atividade, então sentava na sua cadeira; e voltava a orientar as ações das crianças de lá. Sua irritação, poderia estar relacionada à minha presença na sala, pois na cultura do pedagogicamente correto, há o discurso de que a professora boa é aquela



que controla as crianças todo o tempo na sala de aula. Gimeno Sacristan (2015) contribui para minha compreensão e entendimento sobre a conduta da professora,

As escolas são instituições que nasceram e foram se configurando como espaços fechados, sintetizando um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores. O fato de não serem voluntárias e arrastarem a tradição centrada explicitamente em disciplinar, de ensinarem conteúdos que não são de interesse para aqueles que ali estão por obrigação e de terem de controlar grupos numerosos de indivíduos num espaço fechado, gerou uma cultura dedicada a manter uma ordem nem sempre de acordo com o que hoje consideramos um tratamento adequado aos menores, como também não se pode garantir que essa velha ordem seja a mais adequada para a obtenção de finalidades educacionais mais modernas como, por exemplo, a propagação do conhecimento, educação de cidadãos cultos e autônomos, incentivo ao gosto pela aprendizagem, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 132).

Mas, apesar de certa apreensão apresentada por Girassol, com relação à disciplina, no andamento da aula percebi também, algo que considerei importante na turma, a maioria questionava o tempo todo. As crianças estavam sempre dispostas a perguntar e a professora dava a oportunidade, para que elas tirassem suas dúvidas a todo momento. Essa estimulação proporcionava a participação delas o tempo todo na aula.

Da mesma forma, observei, que apenas duas crianças das que estavam presentes no primeiro dia; não escreviam letras cursivas. Cagliari (2011) afirma, que a escrita cursiva deve ser introduzida apenas depois que as crianças saibam ler letras maiúsculas e minúsculas com facilidade, assim é perfeitamente normal deixar que elas escrevam letras de fôrma.

Dando prosseguimento à atividade, a professora pediu que escrevessem o nome completo e quem não soubesse poderia utilizar a ficha individual com seu nome. Depois pediu que cada um lesse seu nome completo. A escrita do nome além de ajudar a criança a compreender e identificar a importância de se conhecer as letras pode iniciar o trabalho de linguagem oral e escrito desenvolvido em sala de aula. Segundo Freire (2017, p.24) o nome próprio pode servir como ponto de partida para informar, ou tornar-se um conflito “[...], pois ao mesmo tempo favorece a compreensão da convenção da escrita, por sua estabilidade, e em alguns casos contraria essas convenções, especialmente as ortográficas”.

A questão da atividade seguinte era pintar o balão com o nome de uma figura, porém havia dois balões. As crianças deveriam descobrir em que balão estava a palavra correta. Mais uma vez, uma criança antecipou a resposta aos colegas.

A professora voltou a caminhar pela sala para atender aos que queriam orientação na carteira. Nesse instante, um funcionário entrou na sala para saudar a professora e conversaram por alguns minutos, as crianças aproveitaram para levantar da carteira e conversar. A professora se preocupou e pediu que fizessem silêncio. Voltou para sua carteira e reclamou com as crianças dizendo que como eles estavam fazendo barulho, ela ficaria sentada para não se cansar. Essa foi a forma que ela utilizou para punir o mau comportamento. Percebi então, nesse momento, uma contradição nas atitudes da professora que sempre era solícita e disposta a atender aos questionamentos. Ela ficou incomodada com a “indisciplina” das crianças, essa que foi provocada por ela ter parado sua atividade para dar atenção ao funcionário e se negou a atender às crianças.

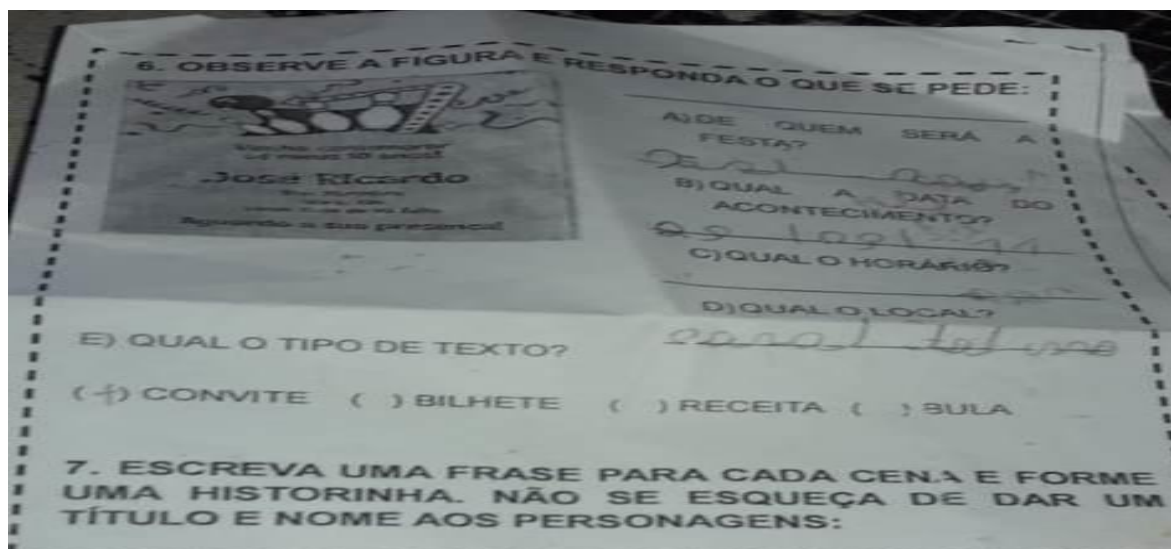
Mas essa atitude é possível ser explicada. Há nos espaços escolares uma exigência para que a professora em qualquer nível de ensino mantenha o controle de classe e de certa forma induz a docente a aceitar “o poder de punir” para não ser “punida”. E dessa forma, ela assume atitudes de controle. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas” (FOUCAULT, 1997, p.2).

Ao parar sua atividade para conversar com o funcionário na porta da sala, a professora deixou de dar atenção às crianças, o que também lhes permitiu relaxar, sair da concentração nas atividades e conversar com seus pares. Isso é perfeitamente natural, ainda mais com crianças, que estão sempre atentas a tudo que acontece ao seu redor. Mas, a escola seja pública ou privada insiste em perpetuar “o controle minucioso das operações do corpo”. Pereira e Oliveira (2010, p.03) explicam que:

E fácil notar, pela própria disposição arquitetônica das escolas esta questão disciplinar. Prédios que se assemelham aos quartéis, aos conventos, aos hospitais. O espaço marcado para fala do professor, a disposição das salas, organizadas em territórios definidos por séries, as turmas formadas pelas idades, a disposição das carteiras, a rotina do escrever, ouvir, falar, repetir, mas sempre, silenciar em respeito à ordem. Uma rede de relações, bem descrita por Foucault.

Continuando, a atividade seguinte era a produção de um convite de aniversário. Na atividade, tinha um exemplo de convite.

**Figura 4:** Atividade diagnóstica aplicada pela professora alfabetizadora



Fonte: arquivo da professora colaboradora, 2020.

Ela leu e perguntou às crianças se o aniversário era de uma pessoa, elas disseram que sim, e ela questionou: “-Por quê?”, a primeira disse que aniversário só podia ser de pessoas. Ela então argumentou que as pessoas também faziam aniversários de animais. E disse: “- Eu tenho uma cachorrinha chamada Luna e se eu quiser, posso fazer o aniversário dela”. Outra criança disse que era de uma pessoa porque a pessoa está fazendo anos na idade.

A professora voltou a argumentar que os animais também completavam anos na idade. Uma terceira criança disse que era por causa do nome que estava escrito no convite (José Ricardo). Nesse momento, Girassol explicou que o convite poderia ser identificado como sendo de uma pessoa pela forma como foi escrito identificando os nomes das pessoas no texto e aproveitou para orientar também sobre a escrita do substantivo próprio (o nome).

Essa atividade trabalhou gênero textual e focou no ensino da escrita. De acordo com Soares (2011, p.100)

[...] alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes [...] a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Girassol perdeu nessa atividade um excelente momento para trabalhar o processo de alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, quando não articulou as facetas do processo inicial

da língua escrita segundo Magda Soares. Seria a oportunidade de abordar os usos e funções da linguagem escrita (MORAIS, ALBUQUERQUE E LEAL 2007).

A aula foi interrompida às 9h50min, pois estava na hora do lanche. Durante o intervalo, a professora foi à sala das professoras, enquanto as crianças brincavam no pátio da escola sendo observadas por pessoas que faziam parte do quadro de funcionários/as, mas sem nenhuma intervenção pedagógica.

Ao retornarem às 10h30min algumas situações precisaram ser resolvidas: brigas, quedas e alguns machucados. Fruto talvez da falta de intervenção. Depois todas foram ao banheiro, primeiro as meninas e depois os meninos. Para acalmar a turma e voltar à tarefa, a professora utilizou o recurso contar de um até três, uma regra estabelecida entre ela e as crianças. Mais uma vez, uma prática que revela o controle disciplinar.

Assim, ela voltou a ler a atividade, que era escrever o nome próprio que estava no texto do convite a partir da seguinte pergunta: De quem será a festa? A professora utilizou um cartaz com as letras do alfabeto em forma de letras cursivas e bastão como apoio para orientar a turma para o uso das letras maiúsculas em nomes próprios.

A segunda pergunta era: Qual a data do acontecimento? As crianças deveriam tirar do convite a data da festa. Uma criança disse que seu aniversário seria anterior a data do aniversário escrito no convite. A professora foi até o calendário exposto na sala de aula e perguntou “- O mês de maio vem antes do mês de setembro?” Validando o comentário do Colibri.

Por último, foi perguntado qual o gênero de texto que foi trabalhado, a maioria respondeu apressadamente que era um convite. A atividade foi encerrada com a lista das palavras do texto ditadas e depois escritas no quadro pela professora. A lista de palavras permite à professora aplicar os estudos da Psicogênese da Língua Escrita segundo Ferrero e Teberosky (1986) para analisar em qual nível e hipótese silábica se encontra a criança. Nesse caso, a professora aplicou os conhecimentos que adquiriu na formação PNAIC.

Percebi também durante essas atividades que a professora Girassol buscava manter o controle da turma na aula, e também controlar suas emoções para que agisse sempre de forma carinhosa com as crianças. Autocontrole é uma característica que está ligada a compreensão de como as emoções se manifesta. Segundo a interpretação Walloniana de Silva (2017), isso permite à professora alfabetizadora controlar as ações no espaço da sala de aula.

Na atividade da lista das palavras do texto, ela orientou a escrita daqueles que precisavam. Sempre aproveitava as dúvidas de uma criança pedindo que as outras ajudassem a resolver dizendo: “- a dúvida de um pode ser a dúvida de outros!”. Orientou as crianças sobre a diferença entre a fala e a escrita das palavras.

Dando continuidade, após todas as crianças terminarem a lista das palavras marcadas no texto, ela pediu que escrevessem do lado, do jeito que ela ia escrever no quadro, para que fosse feita a correção e à medida que ela escrevia as palavras, pedia que as crianças lessem com ela. Esse procedimento também compõe o conjunto de procedimentos do método de alfabetização “[...] fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2017, p.16).

Terminada a correção, a professora recapitulou a história que foi lida no deleite e com muita expressividade nos gestos e no tom de voz, contextualizou as atitudes éticas do dia-a-dia com as atitudes da personagem do livro (o Girassol) e pediu às crianças para repensar suas atitudes para escreverem um texto criado por elas.

Uma criança disse que não sabia e ela respondeu: “-Aqui não tem esse negócio de não sei fazer, não sou capaz, porque aqui só tem gente inteligente”. Essa abordagem da professora serve como suporte emocional para incentivar a criança a realizar a atividade escrita. Isso demonstra também a afetividade dela com as crianças. Essa relação da professora com elas pode influenciar significativamente a aprendizagem. De acordo com Tassoni (2003, p.03)

As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas.

Notei que as crianças eram sempre orientadas a se manterem sentadas, mas também, a perguntarem, tirando suas dúvidas durante a aula. A professora sempre atendia a todos com presteza. Ela brincava e através das brincadeiras conseguia desinibir as crianças para que elas interagissem nas atividades propostas. Nesse sentido, compreendo ser imprescindível uma relação positiva de afetividade entre a professora alfabetizadora e as crianças no processo de alfabetização nos anos iniciais.

### Segundo dia 13/03/2020

O segundo dia de observação participante iniciou às 7h35min com a acolhida e a oração, foi então que surgiu um questionamento sobre a COVID -19 e a professora deu espaço à discussão. A criança perguntou se o Coronavírus já havia chegado a Jequié. Ela esclareceu dizendo para não ficarem apreensivos, pois na cidade ainda não havia sido diagnosticado nenhuma pessoa com o vírus.

A atitude da professora demonstrava que ela permite o diálogo e os questionamentos entre as crianças na sala de aula. Observei a presença da relação dialógica tão importante na construção do conhecimento, defendida por Paulo Freire ao escrever sobre a educação libertadora e a teoria da ação dialógica. De acordo com Freire (2013) essa atitude permite a criança desenvolver autonomia e respeito no momento de fala.

Dando prosseguimento, a professora Girassol então fez a leitura deleite do dia, o texto “O sol, o amigo da natureza” de Gerusa Rodrigues Pinto. A leitura foi feita de forma bastante expressiva, ela dramatizou o texto com gestos expressões e tom de voz diversificada, sempre mostrando as imagens do livro para as crianças.

**Figura 5:** Livro da leitura deleite do dia 13/03/2020



Fonte: Compilação da autora<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.traca.com.br/livro/672466/o-sol-o-amigo-da-natureza#> Acesso em: 03 de janeiro de 2021.

As crianças muitas vezes faziam perguntas, comentava o texto, a professora caminhava na sala de um lado para o outro de forma que pudesse atendê-las. Buscava entender e explicar as reações das crianças respondendo seus comentários. Ela utilizava o cenário ao redor da sala para ilustrar a história. Apontava para as folhas verdes de uma árvore que cresceu próximo à janela. Tossia imitando a personagem relacionava a história à vida do campo. Algumas vezes ela se perdia em meio a tantos questionamentos e não respondia a outros.

O texto engrandecia a importância do Sol e contextualizava com o texto sobre o girassol da aula anterior. Ela questionou se as crianças se consideravam importante assim como o Sol. Algumas disseram que sim e outras não. A Coordenadora Pedagógica bateu a porta e a professora Girassol abriu perguntando:

**Girassol:** Pró Crisântemo você é importante? Ela respondeu imediatamente.

**Crisântemo:** Sim, sou importante!

**Girassol:** Por quê?

**Crisântemo:** Porque ajudo para que a escola possa funcionar melhor, e sou filha de Deus!

A professora Girassol completou a fala da Coordenadora dizendo que ela era importante para a família dela, para a escola, parou um pouquinho para ouvi-la e voltou a falar com as crianças sobre a importância de cada uma para suas famílias, para a professora, para os/as colegas.

A aula continuou com as outras crianças falando dos sentimentos delas com os irmãos, os responsáveis. Elas fizeram muitos questionamentos e a professora tentou atender todos/as com paciência, mas a turma era bem dinâmica e às vezes ela tinha que aumentar o tom de voz para fazer com que retornassem ao objetivo proposto.

Encerrado o deleite a professora avisou que todos/as iriam à sala de vídeo assistir ao filme juntos com outras turmas. Antes de saírem, ela pediu que as crianças ficassem bem comportadas para que pudessem entender a mensagem do filme. A turma se dirigiu à sala de vídeo em duas filas: uma de meninos e outra de meninas. Foucault (2004) afirma que: “A disciplina, arte de dispor em fila, e de técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações [...]” (FOUCAULT, 2004, p.125).

Organizar as crianças em filas separadas de meninos e meninas é uma prática recorrente das profissionais da alfabetização da escola. A disciplina de corpo inclui lugares

diferenciados para meninos e meninas; vigiar sempre para não se misturarem. Na escola as práticas de controle são constantes e estão respaldadas na disciplina que utiliza como mecanismos a vigilância dos corpos que se dá no controle do tempo, da sala de aula, em como são organizadas as filas (PEREIRA e OLIVEIRA 2010)

Depois que todas as turmas estavam presentes na sala de vídeo, as professoras organizaram o material e colocaram para reproduzir o filme: “Cada um na sua casa” do diretor Tim Johnson.

**Figura 6:** Filme: “Cada um na sua casa”



Fonte: Compilação da autora<sup>28</sup>.

A professora Girassol observou as crianças o tempo todo e ficou sentada ao lado delas. Foi necessário após uns 40min interromper o filme para o lanche e o intervalo que aconteceu como no dia anterior (as crianças livres no pátio, observadas por outros/as funcionários/as, enquanto as professoras estavam na sala das professoras). Após o intervalo, o filme continuou.

Ao término do filme voltaram à sala de origem e a professora pediu que as crianças falassem as suas impressões sobre o filme, mas primeiro ela falou o enredo que se tratava do valor da família, da amizade e de como é errado mentir.

Após os comentários das crianças, ela sugeriu que usassem os minutos que restavam para brincar e perguntou se mereciam. Também falou que tinham que avaliar o

---

<sup>28</sup> Disponível em: <http://planeta.rio/seis-filmes-infantis-com-tematica-especial-parte-4-cada-um-na-sua-casa-2015/> Acesso em: 03 de jan. de 202.



comportamento durante o filme. Mais uma vez veio à tona a disciplina e o controle dos corpos durante uma atividade. Pereira e Oliveira (2010, p.03) asseveram que:

Toda a organização escolar, focada na centralização da figura docente e na manutenção das hierarquias apresenta todo viés disciplinar institucional, mecanismos que silenciam os territórios, tornam os corpos e os sujeitos dóceis e cria uma constante movimentação de coesão, sob a constante da vigilância preservada em cada rotina. [...] as relações de poder e toda a estrutura escolar estão alinhadas na produção de indivíduos, na constituição das rotinas e padrões corporais e como a questão da disciplina torna-se marcante dentro da sociedade contemporânea, instrumento para o próprio ordenamento social.

Logo, essa prática cria uma tendência que pode influenciar as crianças, de forma que, busquem sempre a ação de vigiar e punir. Por exemplo, uma criança sugeriu que quem tivesse feito bagunça deveria ficar de fora da brincadeira. Mas, em contrapartida, a professora pediu que refletissem se seria justo deixar alguém de fora.

Assim houve votação e todos puderam brincar. Mas, acabou não dando tempo para brincar, pois chegou a hora de irem para casa.

### **Terceiro dia 16/03/2020**

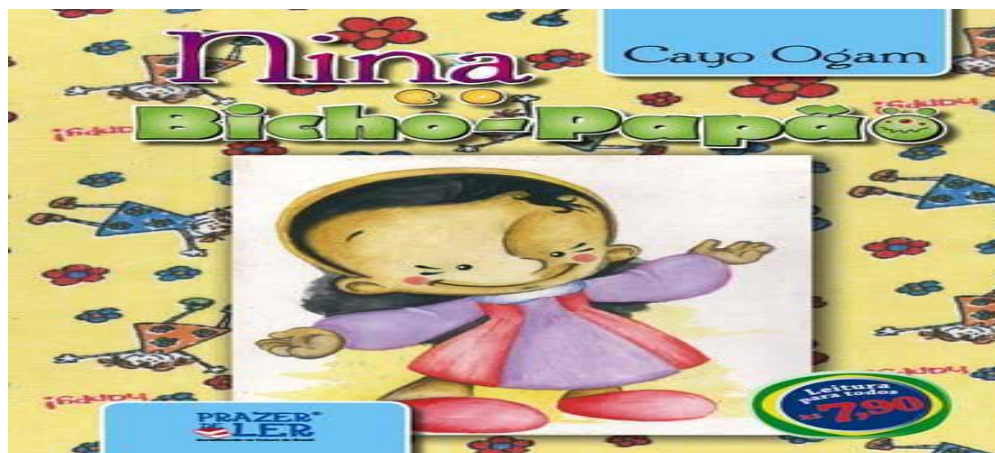
A professora iniciou a aula e me entregou uma cópia do planejamento semanal e mostrou às crianças o girassol que a turma havia plantado na semana anterior, como tinha crescido e precisava de um vaso maior. Depois ela trabalhou o calendário com a data do dia.

O vice-diretor interrompeu a aula para conscientizar as crianças sobre o uso da garrafinha de água individual, para que evitassem o uso do bebedouro coletivo. Era uma preocupação com a disseminação do coronavírus.

Dando prosseguimento, a professora fez a oração e voltou a falar sobre o vírus. Explicou às crianças que elas precisavam evitar aperto de mãos e abraços. Deveriam ter bastante higiene com as mãos quando fosse necessário ir ao banheiro, além de, também ficarem atentas aos cuidados com o copo que utilizavam para beber água na sala.

A leitura deleite do dia foi feita por duas crianças que tinham sido escaladas no início da semana anterior. Nesse dia especificamente não houve uma prévia da leitura. Mas, nos dias anteriores antes da leitura a professora apresentou o livro, o autor e o título.

Figura 7: Livro: Nina: bicho papão



Fonte: Compilação da autora<sup>29</sup>

Enquanto as meninas faziam a leitura, a professora andava pela sala, organizava os materiais que seriam utilizados na aula e fazia comentários sobre o que as crianças que ouviam a história perguntavam. O texto tratou da importância de cada pessoa organizar seu quarto, ajudar na limpeza da casa. Enquanto a leitura era feita Girassol, andava pela sala gesticulava e apontava o dedo para algumas crianças.

“O professor deve propor situações que levem as crianças a ler e escrever diariamente, mesmo que elas ainda não tenham o pleno domínio do código escrito” (LEAL e FONSECA, 2015, p.92). As crianças que fizeram a leitura mostraram ser proficientes em leitura. Ressalto que, grande parte da turma dominava a leitura e a escrita e demonstravam um nível bastante avançado de letramento, pois eram questionadoras e bem reflexivas diante das questões apresentadas na rotina da sala de aula.

Ao término da leitura, a professora elogiou bastante as leitoras e fez alguns comentários sobre o comportamento das crianças ouvintes. O conteúdo do dia foi o Alfabeto e para iniciar o diálogo ela chamou a atenção das crianças para a centopeia de letras presa na parede. Nesse momento, ela incorporou a personagem da centopeia para conversar com as crianças.

**Girassol:** - Eu estava lá em casa cortando o rostinho da centopeia e ela me perguntou: As crianças ainda lembram-se de mim? E começou a mostrar as letras que ela chamou de o corpinho da centopeia a cada criança, perguntando qual era a letra e falando que o alfabeto vem com várias roupas, porque depende da ocasião e o lugar em que cada letra está.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.varejao.com.br/Livro/1000150/NINA-E-O-BICHO-PAPAO> Acesso em: 03 de jan, de 2021.

O uso da centopeia caracteriza a prática do método tradicional que ainda está impregnado na prática da professora Girassol, pois ela associa as letras ao corpo de um animal personificando-as (GUSMÃO 2021). De acordo com Picolli (2009) lançar mão de uma pedagogia mista também constituiu uma característica de uma professora bem-sucedida; ou seja, para obter sucesso, ela pode no percurso da alfabetização utilizar vários métodos. Para Soares (2017) não são os métodos que alfabetizam e sim a alfabetizadora através do uso específico dos métodos, acrescentando o que ela sabe sobre alfabetizar diante dos desafios que as crianças venham a oferecer. No entanto, a atividade da leitura do alfabeto em forma de centopeia não caracteriza o uso social da escrita de acordo com o preconiza Magda Soares.

A professora continuou falando da especificidade do uso do alfabeto e lembrando as atividades do ano anterior. Desenhou uma figura no quadro e perguntou o que era. As crianças responderam que era um mosaico. Ela mostrou um trabalho feito de crochê para contextualizar e ampliar a visão do que ela falou que acontecia com as letras que se juntam para formar palavras, frases e textos.

**Girassol:** - As letras estão aí para dizer pra vocês: Eu estou aqui, eu sou importante.

Depois mandou que elas abrissem os cadernos, pegassem o lápis e a borracha e mandou que escrevessem com letra cursiva. Na sala apenas uma criança não fazia letra cursiva e por isso o cabeçalho ela fez de letra bastonada. A todo tempo ela dialogou com as crianças e não deixou passar nenhum comentário.

**Colibri:** -Pró vou fazer a letra pequeninha!

**Girassol:** - Pequeninha demais não, faz média!

Ela passou a escrever no quadro uma estrofe de um texto; e enquanto escrevia, ia explicando como as crianças deveriam estruturar o texto na folha do caderno.

Durante a tarefa elas conversavam e levantavam questionamentos, a professora então solicitou que uma delas lesse a primeira estrofe. O texto era de José Paulo Paes, uma contextualização da música “Se esta rua fosse minha”, falava dos desejos.

Ela andava na sala e de carteira em carteira ia observando a escrita de cada criança. Orientava, elogiava, ajudava na escrita e questionava os “erros” que eram cometidos, por cada uma, mostrando exemplos no quadro.

Andar pela sala e observar cada criança trabalhando é um dos processos que a professora alfabetizadora adotou e que ajudava muito, pois ela percebia as dificuldades de cada criança, uma vez que não dá para nivelar todas as crianças; já que elas aprendem em

tempos e ritmos diferentes, de acordo com a especificidade de sujeito que existe em cada um. Para Mendes e Morais (2020) os ritmos diferentes de aprendizagem incorrem em perigos que podem levar a falta de finalidade das atividades propostas e nos objetivos que se quer alcançar, por isso a professora deve estar atenta à heterogeneidade das aprendizagens.

A terceira estrofe do texto falava sobre os esgotos que eram jogados nos rios. Uma criança questionou se era verdade que pessoas jogavam esgotos nos rios, outra criança começou a contar uma rápida historinha que viveu na comunidade onde morava em que os esgotos eram jogados no rio. A professora então falou sobre os cuidados com o meio ambiente e a importância dele para nossa vida. Nesse momento, ela articulou a faceta linguística da aprendizagem inicial da escrita às facetas interativa e sociocultural que constituem o letramento.

Soares (2003, p.12) destaca

[...] a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

Girassol permitia aos alunos/as externar suas vivências e suas culturas locais, interagindo e contando algumas situações do cotidiano dos bairros mais distantes dos centros urbanos. E utilizava essa interação para ensinar a leitura e a escrita.

Enquanto as crianças terminavam a tarefa de transcrição a professora Girassol dava outra atividade, que era pintar de vermelho as letras BCDFG que apareciam no texto. A intenção era consolidar o conhecimento dessas letras e ajudar as crianças que ainda tinham dificuldades para reconhecê-las.

Chegou a hora do lanche. Como de costume em filas de meninos e meninas se dirigiram para o intervalo. A professora foi para a sala das professoras.

Preciso salientar que, durante os quatro dias de observação participante, a separação das crianças por sexo presente no cotidiano da escola me chamou a atenção. Não foram apenas as filas de meninas e meninas, mas a separação era comum durante os intervalos, nos momentos do ato de brincar e nas duplas que sentavam nas carteiras.

Conforme Oliveira (2019), embasado em Louro (2012), ao discutir as relações sociais de gênero desenvolvidas no espaço escolar, há a percepção de que a escola,

[...] se constitui como um espaço produtor de diferenças e que, através de diversos investimentos e estratégias, ela atua na produção de determinados sujeitos, sexualidades e identidades hegemônicas. Com isso, para a autora, o processo de fabricação dos sujeitos é contínuo e geralmente muito sutil, o que acaba por torná-lo quase imperceptível (OLIVEIRA, 2019, p.52).

Ainda, de acordo com Louro (2012, p.65) “[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

Ao retornar do recreio, a professora questionou se a personagem do texto tinha um desejo que era só para ela e um Colibri respondeu: “-Isso é impossível”. Nesse momento, a professora aproveitou para enfatizar mais ainda sobre a consciência que o ser humano deve ter para cuidar do planeta e os seres vivos que nele habitam. Pois todos precisavam pensar no que deixariam para seus descendentes no futuro.

A professora interagiu, dialogava com as crianças; promovia a fala e a escuta. Em conformidade com Santos (2010) a prática da professora Girassol se aproxima do postulado da dialogia defendida por Paulo Freire. Uma educação que defende a liberdade que favorece o diálogo e a troca de conhecimentos.

Dando prosseguimento, a professora escreveu outra atividade no quadro. A tarefa era escrever três nomes próprios. Ela pediu que um Colibri lesse a pergunta. As crianças tiveram dúvidas, ela pediu a outra Colibri muito falante, que explicasse aos colegas e ela competentemente explicou a atividade. Girassol buscava sempre inserir as crianças com mais dificuldades nos comentários e questionamentos das que se destacavam e eram mais extrovertidas. Com essas atitudes, ela se destacou nas suas ações, segundo Cerdas(2012, p.44) porque mostrou que sabe:

[...] reconhecer a heterogeneidade da classe como um recurso pedagógico de uma educação baseada no tripé questionar, aprender e ensinar. Portanto, constituem aspectos renovadores da prática alfabetizadora o modo como o professor entra em cena na sala de aula, sua postura como aquele que conhece, respeita e estimula o processo de aprendizagem.

Na atividade seguinte, as crianças deveriam escrever três nomes de frutas. A professora pediu que a Colibri menos falante e tímida dissesse como se escrevia a palavra “uva”, mas ela se esqueceu do **u**. Girassol escreveu apenas as letras que a criança falou, e

pediu que ela falasse o nome da fruta outra vez, e perguntou qual letra estava faltando apontando para o quadro, então a criança conseguiu acertar.

Girassol pediu que as crianças escrevessem nomes de três animais, uma criança foi até ela e questionou: “- Sabe que tem um besouro que se chama ‘Rola-bosta’?”. Girassol respondeu: - Sei fedorento pra caramba, kkk? Nesse momento, observei que a professora prestigiou o comentário da criança, levando em consideração o levantamento vocabular conhecido por ela.

Para Buttore (2013, p.06) a professora alfabetizadora

[...] precisa escolher a maneira adequada de conduzir o trabalho no processo de alfabetização [...] incentivar a criança a expressar-se, sem represarias e castigos, propondo atividades prazerosas, que façam parte do contexto em que a criança está inserida, estimulando assim um diálogo entre sujeito e conhecimento, numa ação conjunta na construção do conhecimento.

Não percebi nas atitudes de Girassol durante a observação a intenção de castigar, quando às vezes ela aumentava um pouco o tom de voz ou reclamava da intromissão das crianças nas perguntas que eram dirigidas especificamente a uma criança. O que ficou explícito para mim foi a preocupação em mostrar seu controle de classe. Isso eu já argumentei anteriormente.

Ela fez mais uma vez toda a sequência de caminhar pela sala, olhar os cadernos, auxiliar e orientar as dúvidas. A tarefa seguinte foi divisão silábica.

A professora falou pausadamente cada palavra e orientou as crianças na divisão, falou do uso correto do caderno, da letra maiúscula e minúscula. Ela lembrou o início da aula quando falou do mosaico, mostrou e deu alguns pedaços de papéis e emborrachados coloridos às crianças para que elas formassem um mosaico no caderno. Segundo Cerdas (2012), a professora alfabetizadora deve conhecer profundamente o que ensina e ter a capacidade de controlar as atividades que propõe, de forma que possa atender à dificuldade que a criança apresenta, dando a ela a oportunidade de realizar o que foi proposto.

Girassol pediu a uma criança que entregasse tesouras sem pontas enquanto ela entregava outros materiais. Durante a atividade as crianças retomaram ao tema da COVID-19 e a professora esclareceu os questionamentos buscando sempre tranquilizá-las e orientá-las para os cuidados com a higiene das mãos.

A todo tempo, Girassol buscava esclarecer os questionamentos das crianças e fazer também com que elas elaborassem seus questionamentos. Goulart (2019) nos apresenta com

clareza a importância dessa característica da professora alfabetizadora. Para ela, a boa professora é aquela

[...] que orienta, instiga e é instigado, cresce e faz crescer. É aquele que “dá as cartas do jogo”, mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado; é preciso estar junto para perceber o momento de intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e de apontar saídas. O professor, enfim, é aquele que abre o espaço da sala de aula para que as crianças vivam com trabalho, esforço e prazer o processo de aprender. (GOULART, 2019, p. 66)

Em todas as aulas observadas foi perceptível o esforço da professora para fazer com que as crianças fossem protagonistas do aprendizado que ela lhes apresentava. Ou seja, ela tentava evitar que a criança ficasse passiva só ouvindo, mas que participasse dando exemplo e questionasse suas dúvidas. Pois, “toda a criança é sujeito ativo e nas suas interações está o tempo todo significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a possibilidade de atribuir sentido as suas experiências” (CORSINO, 2009, p. 117).

A aula chegou ao fim, todos foram para casa.

#### **O quarto dia 17/03/2020**

O quarto dia de observação teve uma surpresa, pois a professora recebeu duas estagiárias de Pedagogia da UESB, campus de Jequié que aplicaram uma intervenção pedagógica à turma. A professora recebeu e deixou as estagiárias à vontade para aplicarem as atividades diagnósticas.

As atividades propostas pelas estagiárias traziam questões que desafiavam as crianças a codificar, decodificar e compreender. A intenção delas era diagnosticar os níveis de aprendizagem das crianças da turma do 3º ano matutino da professora Girassol, para que pudessem depois planejar as atividades do estágio supervisionado.

Vale destacar nessas ações o caráter padronizador do ato de avaliar, com o objetivo de medir para classificar os níveis de aprendizagem das crianças da classe, mas por outro lado, a intenção das estagiárias foi diagnosticar os estágios de aprendizagem das crianças da turma. Neto e Aquino (2009, p.4) destacam que a avaliação “[...] indica uma simples verificação quantitativa daquilo que o aluno aprendeu dos conteúdos abordados; avalia-se o resultado final, e não o processo; somente são levados em consideração os aspectos técnicos da avaliação”.

Figura 8: Atividades diagnósticas aplicadas pelas estagiárias

ESCOLA MUNICIPAL DR. CELI DE FREITAS

ALUNO(A): Lucas Henrique Santos

ANO: 3º ANO TURMA: A TURNO: MATUTINO

DATA: 17.07.2020


ESTAGIÁRIAS: ALINE E MIRELA

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

1. LEIA O TRECHO DA LETRA DA MÚSICA COM A PROFESSORA:

**ESTAÇÃO FELICIDADE**  
(COMPOSITORES: MICHAEL SULLIVAN / PAULO MASSADAS)

[...] PRÓXIMA PARADA  
VEJA O SEU CASTELO  
NÃO É PROIBIDO SONHAR  
QUEM QUER PODE TUDO  
LUZ NO FIM DO TÚNEL  
LOGO A GENTE VAI CHEGAR [...]



SONHO \_\_\_\_\_

ALEGRIA \_\_\_\_\_

3. OBSERVE AS PALAVRAS ABAIXO E FAÇA UMA FRASE COM CADA UMA DELAS:

4. SEPRE AS SÍLABAS CORRETAMENTE E ANOTE AO LADO QUANTAS SÍLABAS CADA PALAVRA TEM:

PALAVRAS	SEPARAÇÃO	QUANTIDADE DE SÍLABAS
AMIZADE	A-mi-zade	4
NUVEM	nu-vem	2
MÁGICA	má-gi-ca	3
FAMÍLIA	fá-mi-lia	4
AMIGO	a-mi-go	3

ONTE: <https://www.letras.mus.br/trem-da-alegria/343373/>


O QUE VOCÊ ENTENDEU DO TRECHO DA MÚSICA?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fonte: arquivo da pesquisadora


Figura 9: Atividades diagnósticas aplicadas pelas estagiárias

COMPLETE O NOME DOS DESENHOS COM AS SÍLABAS QUE FALTAM:




do LÕES      AMI gos      do niNHO

6. ESCREVA OS NOMES DOS DESENHOS:




CASTELo      BALo      NUVem



Fado      MENinho      Coração

8. OBSERVE A IMAGEM ABAIXO E CRIE UMA BELA HISTÓRIA:



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. ESCREVA, NAS LINHAS ABAIXO, AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA IRÁ DITAR:

A. nuvem

B. castelo

C. mágica

D. amigo

E. amizade

F. sonho

TENHA UM BOM DIA

Fonte: arquivo da pesquisadora, 2020.

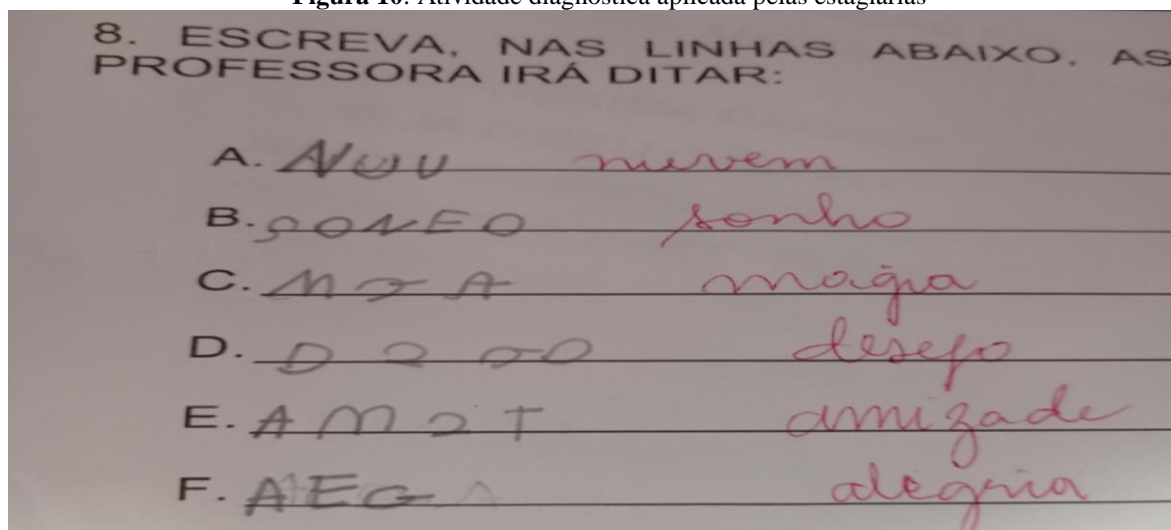


Nesse dia, estavam presentes na turma 17(dezessete) crianças. Era a segunda semana de aula do ano letivo e já havia todo o movimento para suspensão das aulas devido a Covid. Entre as 17 crianças presentes, de acordo com os resultados da avaliação diagnóstica aplicada pelas estagiárias<sup>12</sup> (dez) encontravam-se no nível alfabético da escrita, 4 (quatro) no nível silábico alfabético da escrita e 1(uma) no nível silábico da escrita de acordo com Psicogênese da Língua Escrita de *Ferreiro e Teberosky* (1986).

Os níveis do sistema de Escrita Alfabética identificados na pesquisa das autoras trazem as seguintes etapas: Nível Pré-silábico sem valor sonoro e com valor sonoro, Nível Silábico sem valor sonoro e com valor sonoro e Alfabético. As atividades aplicadas pelas estagiárias possibilitaram identificar entre as crianças, que estavam presentes no dia da aplicação, que a turma do 3ºB de Girassol, ainda no início do ano letivo de 2020, de acordo com os níveis e hipóteses da Psicogênese da língua escrita podem ser separados em três níveis: silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético.

A gravura da atividade abaixo é um exemplo de uma criança que está no nível silábico com valor sonoro, que é quando a criança relaciona a letra ao fonema mais forte, que pode ser uma consoante ou vogal.

**Figura 10:** Atividade diagnóstica aplicada pelas estagiárias

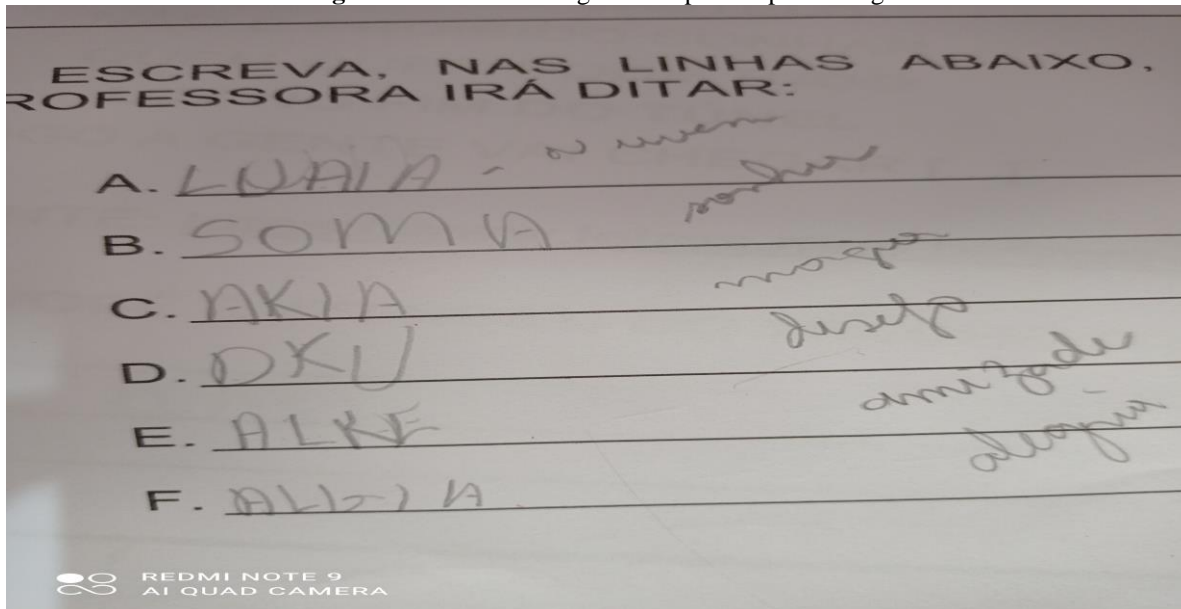


Fonte: arquivo pesquisadora, 2020.

A gravura a seguir traz o exemplo da atividade de uma criança que está no nível silábico-alfabético. É quando ela faz relações mais aprofundadas ao compor as sílabas das palavras, pois entende que deve juntar letras para representar as mesmas. Esse nível

corresponde a um período de transição, pois criança trabalha simultaneamente com as hipóteses silábica e alfabética.

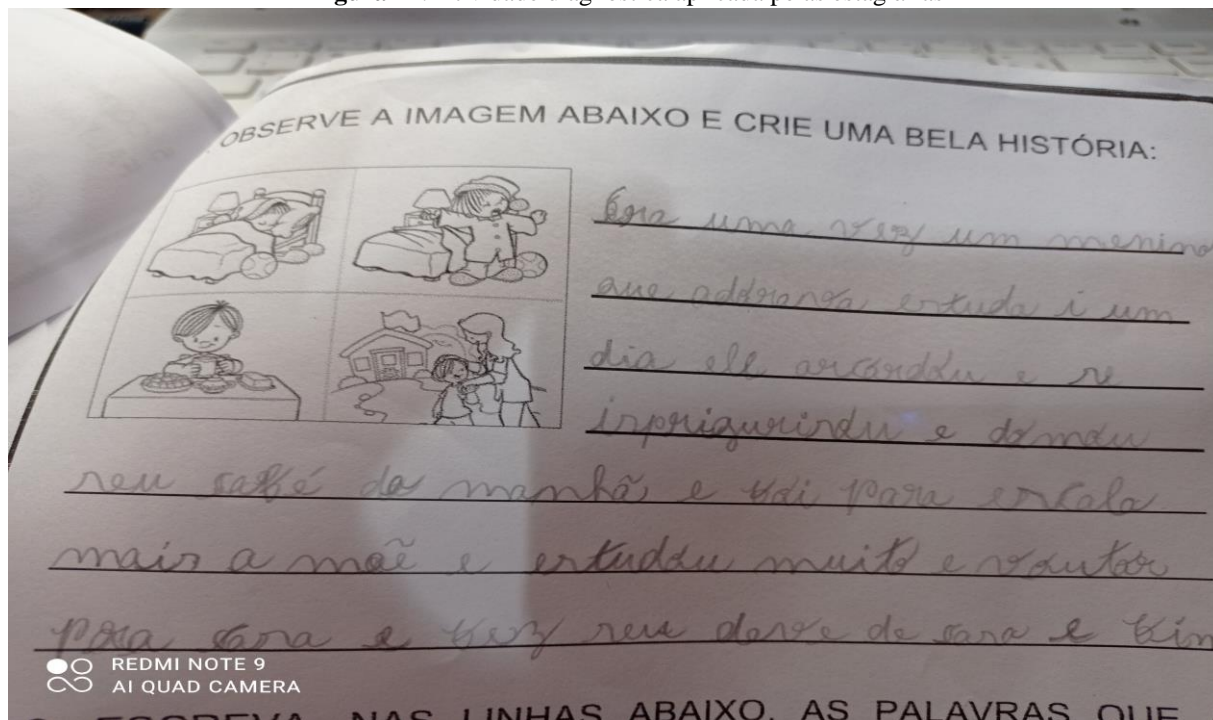
**Figura 11:** Atividade diagnóstica aplicada pelas estagiárias



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A terceira gravura é um exemplo de atividade de uma criança que se encontra no nível alfabético. Esse nível representa a etapa final do processo de alfabetização, quando a criança já compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba e domina, ou não, as convenções ortográficas.

**Figura 12:** Atividade diagnóstica aplicada pelas estagiárias



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Os resultados da atividade diagnóstica aplicada pelas estagiárias indicam conforme Ferreira (2011, p.19-20) que as crianças realizam explorações tentando compreender como a escrita acontece, “[...] são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia [...]” que oferecem documentos valiosos para serem interpretados e avaliados.

Observei que durante as atividades, enquanto as crianças e as estagiárias estavam em atividade, Girassol caminhava pela sala de aula, auxiliava as crianças que tinham dificuldades para responderem as tarefas de carteira em carteira, incentivava outras a participarem oralmente dos questionamentos. Ajudava no controle da disciplina, para que as crianças não se perdessem na tarefa, incentivava as que acertavam e comemorava com elas. Girassol tinha como essencial na sua prática docente percorrer todo espaço da sala de aula controlando a disciplina e auxiliando as crianças nas dificuldades. Esse comportamento de acordo com Pereira e Oliveira (2010) está relacionado ao ato de controlar, na perspectiva de que esse controle permita à criança aproveitar significativamente o que está sendo ensinado.

Não podemos configurar a funcionalidade da disciplina com uma forma de suplício. Enquanto este está ligado ao poder sobre a vida advindo da autoridade real, o controle disciplinar visa a apropriação do corpo na busca

pelo seu aproveitamento, ao máximo, estabelecido dentro de uma estrutura de controle (PEREIRA e OLIVEIRA, 2010, p.15).

Outra observação importante, a professora auxiliava as estagiárias que eram inexperientes e cometiam alguns equívocos em alguns procedimentos didáticos, ela interferia em algumas falas ou pronúncias para facilitar o entendimento das crianças.

Apesar de ter cedido o espaço para as estagiárias, ela ficou na sala de aula e controlou de certa forma, o processo da intervenção. Nesse sentido, concordo com Oja (2011, p.148) quando afirma que: “[...] os saberes e as práticas da professora considerada bem-sucedida enfatizam a necessidade de encarar o docente como uma peça fundamental, porém não única, para o êxito escolar [...]”. Por isso, Cerdas (2012) contribui para esse entendimento ao dizer que a docente deve proporcionar que outras fontes de informações adentrem a sala de aula.

Este foi o último dia de observação participante, porque as aulas foram suspensas devido à Pandemia do Coronavírus. Primeiramente, o decreto municipal foi datado com possível retorno para 02/04/2020, mas infelizmente, o ano letivo de 2020 ficou impedido de acontecer presencialmente.

## 6.1 PAULO FREIRE: A REFERÊNCIA

Na entrevista, perguntei à professora alfabetizadora se ela se inspirava em algum autor para fundamentar sua prática pedagógica e docente; e ela respondeu que gostava muito de Paulo Freire, porque ele era muito bom, mas que não era de ficar apenas em um autor.

Não há como negar a importância de Paulo Freire para a Educação do Brasil, apesar do grande negacionismo disseminado atualmente pelo Governo sobre sua obra e sua relevância. Seus livros são suportes teóricos de pesquisas voltadas para a alfabetização e defendem uma educação libertária, voltada para despertar a consciência crítica do aluno/a.

O método desenvolvido por Paulo Freire é centrado na alfabetização e politização daqueles que compõem a sociedade, principalmente os mais vulneráveis. Nesse sentido, de acordo com Daud e Caro (2013), o método de alfabetização de adultos deu a Paulo Freire a condição de ser referência para o mundo no campo da Pedagogia, contudo suas pesquisas continuam orientando professoras e profissionais da educação que acreditam que é através da ação da professora que a realidade social pode ser revelada.

Na observação participante, presenciei, em alguns momentos, atitudes e ações da professora alfabetizadora que confirmam a influência dos ensinamentos de Paulo Freire na sua prática. Por exemplo: na atividade do convite Girassol buscou o tempo todo fazer com que as crianças refletissem, discutissem e fizessem suposições sobre coisas que estão no cotidiano delas. Assim, elas aprenderam a escrita e ao mesmo tempo refletiram sobre coisas que fazem parte da vida delas.

Outra atividade que preciso destacar foi quando houve a transcrição da música que falava sobre os esgotos que são jogados no rio. Nessa atividade, a professora deu oportunidade às crianças discutirem, relatarem suas informações e também falar se houve alguma ação para resolver o problema. Girassol durante a entrevista demonstrou ter engajamento político e uma práxis pedagógica voltada para oferecer o conhecimento. Por isso, consegui enxergar na sua prática pelos seus relatos e o pouco tempo que observei que os pressupostos teóricos de Paulo Freire estão presentes em muitas ações da docente.

A seguir, faço uma abordagem da concepção metodológica da professora Girassol.

## 6.2 VARIEDADE DE MÉTODOS:

**Girassol:** Não sou de ficar em um autor não, eu vou a vários, saio bebendo de todas as águas e aí a gente vai misturando.

É com a afirmação de Moraes; Albuquerque e Leal (2005, p.44-45) que dou início a essa argumentação:

Com o desenvolvimento da noção de letramento, a partir dos anos 1980, muitos pesquisadores e professores passaram a defender, como tarefa primordial da alfabetização, inserir os alunos no mundo da escrita, permitindo que, desde cedo, vivam práticas de leitura e produção textuais, um princípio com o qual estamos totalmente de acordo. O problema é que muitos daqueles defensores da dimensão “letradora” da alfabetização continuaram a enxergar a escrita alfabética como um código e a apostar num suposto aprendizado “espontâneo”, sem um ensino que ajude o aprendiz a desvendar os enigmas do alfabeto. Muitas vezes, até acham/achavam que se poderia continuar usando qualquer um dos velhos métodos de alfabetização, desde que, na sala de aula, ocorressem práticas de leitura e produção de variados gêneros textuais.

E por concordar com o autor e as autoras desse fragmento de texto é que entendo como relevante trazer nessa categoria a visão da professora alfabetizadora com relação ao uso de métodos para alfabetizar. E, nesse sentido, percebo que “[...] a alfabetização não é uma

questão de método de como ensinar, mas uma questão de como orientar a aprendizagem da criança ao longo do seu desenvolvimento linguístico e cognitivo” (SOARES, 2020, s.p).

Girassol afirmou na entrevista não ficar presa a um único método para alfabetizar,

**Girassol:** “- saio bebendo de todas as águas”.

Ela disse que usava métodos diferentes desde que contribuíssem para sua prática. Para Soares “[...] uma alfabetização bem-sucedida não depende de **um método**, mas é construída para aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização” (2017, p. 333). Ainda sobre Soares, em uma entrevista à Revista Educação (2016) afirma que:

As alfabetizadoras são muito espertas, porque a maior parte delas, quando você vai pesquisar quais métodos de alfabetização são usados em sala de aula, dizem que misturam vários métodos, usam “métodos ecléticos”. É uma resposta inteligente, pois já perceberam que cada método tem a sua contribuição a dar. (SOARES, 2016, s/n)

Ela citou, durante a entrevista, além do método de alfabetizar de Paulo Freire, também chamado de palavração (palavras geradoras), o Método Sociolinguístico de Onaide Medonça que conheceu através da participação das estagiárias de Pedagogia da UESB durante os estágios na escola. De acordo com Mendonça e Mendonça (2011) esse método tem objetivos bem definidos como:

[...] **desenvolver a oralidade**, e com isso o pensamento e a consciência crítica das crianças por meio do diálogo e discussão de textos veiculados socialmente; **garantir aos alunos o domínio do sistema de escrita alfabético** ensinando os conteúdos específicos de língua por meio de diferentes estratégias didáticas adequadas para crianças em diferentes níveis de aprendizagem (pré-silábico, silábico e alfabético); e **promover uma alfabetização eficiente**, contextualizada e de qualidade ( MENDONÇA e MENDONÇA, 2011 , p.4).

Isso mostrou que a professora varia os métodos e amplia seus procedimentos em busca do objetivo de alfabetizar. Nesse sentido, coaduno com Guaresi (2019) quando fala da estranheza de um método ser vendido como o “salvador da pátria”, quando existe uma diversidade de outros. Ele ainda chama a atenção sobre o equívoco de um método dar conta de alfabetizar todas as crianças de uma forma homogênea.

Por outro lado, Girassol diz usar o Método fônico: Casinha Feliz, que aprendeu ainda quando lecionava na escola privada; como exemplos de métodos que ela lança mão na sala de aula diariamente. Isso também demonstra que a alfabetizadora ainda não tem segurança na aplicação de um método para alfabetizar, por isso também utiliza o método fônico que não atende ao letramento. Contudo, coaduno com Cagliari (1998, p.108) quando diz que:

O melhor método para um professor deve vir de sua experiência e deve ser baseado em conhecimentos sólidos e profundos da matéria que leciona. O fato de não ter um método preestabelecido não significa que o ensino seguirá navegando à deriva... Quando um professor é bem conhecedor da matéria que leciona, ele tem um jeito particular de ensinar...e isso é fundamental para o processo educativo.

E nessa perspectiva completo essa informação com Mortatti (2006, p.14) que afirma: “Se, por um lado, a questão do método é importante, ela não é a única nem a mais relevante; é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social”. Sim, não é apenas o método aplicado, mas todas as ações planejadas para o contexto da aula. Capicotto (2017) fala da necessidade de ações diversificadas no ensino-aprendizagem e destaca que os saberes docentes precisam aparecer no ambiente escolar, porque eles estão vinculados. Nesse sentido, uma gestão pedagógica precisa estar embasada em um projeto que direcione as ações de acordo com a realidade da comunidade escolar. Isso é tratar como singular cada escola dentro de suas diversidades.

Dessa forma, Leal e Fonseca (2015) concordam que não há uma metodologia pré-determinada a dar certo de acordo com o conteúdo e que o mais importante é

[...] acompanhar atentamente o progresso dos alunos para melhor conduzir o processo de alfabetização, utilizando, desta forma, a metodologia adequada mediante o conteúdo, o objetivo e o desempenho das crianças. O que quero dizer é que não há uma metodologia eficaz, mas metodologias adequadas para o contexto do processo de ensino e aprendizagem. Não há um manual pronto, acabado, de como realizar determinada prática, pois toda prática deve ser fruto de reflexões do fazer pedagógico (LEAL E FONSECA, 2015, p.26).

Cerdas (2012) também concorda que, para assegurar o processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabética, não é necessário delimitar um método.

Retomando Soares (2003b), a ampliação do conceito de alfabetização e a consequente perda de sua especificidade, podem ser em parte, responsáveis pelo fracasso escolar, na medida em que essa “desinvenção” dificulta a organização do trabalho docente, no que se refere à escolha das atividades e dos procedimentos didáticos a serem utilizados (CERDAS, 2012, p.39)

Soares (2017) e Mortatti (2008), autoras que fazem parte do aporte teórico principal desse estudo concordam não haver um único método para alfabetizar, assim também como Cerdas (2012), Capicotto (2017) autoras que integram a revisão integrativa dessa pesquisa.

Alinhadas aos diversos métodos estão as atividades desenvolvidas pela a professora. Trarei alguns exemplos na sequência.

### 6.3 AS PRÁTICAS DOCENTES DA PROFESSORA ALFABETIZADORA BEM-SUCEDIDA

Bem conceituada como professora alfabetizadora entre as técnicas do departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do município de Jequié-Ba, Girassol chegou à escola pesquisada em 2013, porque houve redução na matrícula dos alunos/as do Ensino Fundamental II da escola onde ela era lotada. A mudança trouxe desafios, dificuldades, que foram superados com o apoio do grupo de professoras da escola e a partir da troca de saberes, as pesquisas na *internet*, ela conseguiu superar as dificuldades e obter auxílio para realizar o planejamento da sua prática como professora alfabetizadora.

Entre alguns auxílios, a troca com suas colegas na atividade complementar (A.C) foi fundamental para a sua superação:

**Girassol:** - No A.C, a gente já vai criando, já faz uma troca com a outra.

Para Valle (2014) os saberes docentes presentes na atuação dos professores/as colaboradores/as abrangem a formação acadêmica, a troca com os pares, o aprendizado em sala de aula com os alunos, e a reflexão constante sobre o seu trabalho docente. E nessa perspectiva Oja (2011) ressalta a importância da formação quando considera que

[...] os saberes e as práticas da professora considerada bem-sucedida enfatizam a necessidade de encarar o docente como uma peça fundamental, porém não única, para o êxito escolar [...] o tempo de atuação é importante, porém, não pode ser o único fator responsável para que o docente se torne bem-sucedido. A qualidade dos caminhos traçados, e as oportunidades



oferecidas durante o seu desenvolvimento profissional também representam aspectos fundamentais para a formação de um bom professor (OJA, 2011p.148).

Quais foram os caminhos traçados por Girassol? Há 8(oito) anos alfabetizando nessa escola a professora alfabetizadora descreve algumas práticas que considero importante e que ela realiza diariamente para alfabetizar suas crianças de acordo com a rotina praticada no contexto da sala de aula: “piquenique literário” leitura deleite, brincadeiras, contação de história e atividades artísticas como dança, música e teatro.

Também enumera alguns recursos que utiliza nas aulas: livros didáticos e paradidáticos, internet (blogs, sites educacionais, revistas eletrônicas), sucatas, músicas, brinquedos e até os “colegas para pesquisar”.

**Figura 13:** “Piquenique Literário”



Fonte: Acervo das redes sociais da professora alfabetizadora colaboradora<sup>30</sup>

O “piquenique literário” é uma atividade em que a turma junto com a professora alfabetizadora e outras pessoas da escola sai organizadamente andando de mãos dadas e se dirigem para os espaços agradáveis, arejados e próximos à escola. Depois que se acomodam elas fazem leituras, interagem e discutem o tema, depois lancham e brincam livremente ou direcionados.

**Girassol:** Então, brincar, sair da sala de aula; o lúdico, isso me ajuda muito, é tanto que a frequência na minha sala é quase 100% é difícil aluno meu faltar.

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=2390056087874360&set=ecnf.100006099750368>. Acesso em: 20 out. 2020.

A professora alfabetizadora descreveu que o “piquenique literário” é um processo que promove a interação entre os pares, promove a autoestima da criança e contribui para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Ela contou que as crianças não percebem que estão aprendendo brincando em todo o processo da atividade. Mas, a todo instante elas fazem descobertas, exploram sentimentos. Cada ato dentro e fora da escola, desde os preparativos para atividades, exige delas, participação, criatividade, organização. Ela não deixou explícito nessa atividade de que maneira articula a leitura a escrita, seria um momento importante para instigar a criatividade de escrita das crianças e utilizar esses recursos como práticas sociais.

**Figura 14:** Atividade com gênero textual: Receita



Fonte: Acervo das redes sociais da professora alfabetizadora colaboradora<sup>31</sup>

As atividades de produzirem receitas não podem faltar. É uma atividade de letramento que estimula a criatividade das crianças, alegre e incentiva todos, pois a receita estimula a criança a interpretar o texto para identificar as informações necessárias para a confecção do alimento. Faz com que a criança também mobilize outros conhecimentos, como a matemática, a ciência. Capicotto (2017) afirma que o trabalho que é desenvolvido pelas docentes alfabetizadoras reflete a singularidade de cada escola,

[...] os saberes docentes não ocorrem desvinculados de um contexto, eles se manifestam nos espaços escolares, que apresentam uma gestão pedagógica particular em cada realidade, com projetos e encaminhamentos diferentes.

<sup>31</sup>Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2058661470815401&set=t.100000147035498&type=3>. Acesso em: 20 out. 2020.

Essas singularidades de cada escola se refletem nas formas de estruturação do trabalho e de ações com vistas ao processo fim, que e a educação interferindo na constituição do trabalho docente (CAPICOTTO, 2017. p. 52).

Mas, é claro que a mediação da professora é fundamental para estabelecer essa conexão entre os conhecimentos implícitos e explícitos numa atividade com o gênero textual receita. Sua função é direcionar as crianças objetivando alcançar os direitos de aprendizagens planejados para a tarefa.

O gênero textual receita possibilita a produção de texto e análise linguística, além de estimular o interesse da criança, pois está presente em seu dia-a-dia, além de permitir atividades lúdicas e práticas, envolvendo tanto a comunidade escolar, como os membros da família. E ainda oportuniza desenvolver temas sobre alimentação em todos os aspectos; alimentação saudável, tipo de cultivo e etc.

Enfim, é uma atividade prática, lúdica, que exige planejamento, organização e mediação constante da professora alfabetizadora.

**Figura 15:** Grupo de Teatro da Escola.



Fonte: Acervo das redes sociais da professora alfabetizadora colaboradora<sup>32</sup>

**Girassol:** “A criança precisa sentir que o professor também é um deles, o professor também tem que fazer”.

Durante a entrevista, Girassol ressaltou a importância do grupo de teatro dos/as professores/as como grande incentivador para a aprendizagem das crianças. Era necessário mostrá-las que todos/as eram capazes e poderiam participar.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/celi.defreitas.5>. Acesso em: 20 out. 2020.



**Figura 16:** Apresentação teatral das crianças no pátio da escola



Fonte: Acervo das redes sociais da professora alfabetizadora colaboradora<sup>33</sup>

Arcoverde (2008, p.601) deixa claro que:

Trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento.

O teatro na escola como é retratado no fragmento acima oferece um leque de opções com atividades de escrita e leitura para a alfabetizadora trabalhar dentro e fora da sala de aula. Além de despertar a curiosidade, o prazer e consequentemente uma aprendizagem que tem significado para a criança.

**Girassol:** Quando eu falo assim: vamos apresentar? Todo mundo vai, porque sabe que é legal. Elas dizem: se minha professora faz, eu também faço. Isso também ajuda no processo de alfabetização, o teatro, a música, a dança. A parte artística influencia e colabora muito.

Nesse sentido Coelho (2014, s.p), explica muito bem porque isso acontece:

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=2331055750441061&set=ecnf.100006099750368>. Acesso em: 20out 2020.

A criança, inserida nesse tipo de educação significativa, cria um senso de cidadania e uma visão amplificada do mundo. E é exatamente essa educação que se preocupa com a “[...] formação do sentimento de cidadania a partir do nascimento e que se organiza para oferecer os meios pelos quais pode tomar posse da cultura que pulsa ao seu redor” (SOUZA, 2008, p.22) é que traz condições de criar adultos com consciência crítica das relações em geral.

O teatro que é desenvolvido na escola O Jardim Encantado coopera para o que Arcoverde (2008) argumenta quanto a promoção da prática da oralidade, da expressão do corpo, o conhecimento de obras clássicas de diversos gêneros, aumentar a autoestima, autoconfiança, produzir diálogos. Nesse sentido, a fala de Coelho (2014) contribui para ampliar o entendimento de que a educação artística cultural permite à criança a formação enquanto ser social.

Diante disso, as crianças devem ser incentivadas a gostar de das atividades artísticas como o teatro, a dança, a música, pois ao brincar de imitar a realidade a criança “[...] aprofunda a descoberta e é uma das primeiras atividades, rica e necessária, no auxílio do processo de eclosão da personalidade e do imaginário” (CAVASSIM, 2008, p 41).

E para fechar essa categoria coaduno com Scos (2018), quando argumenta que a prática pedagógica se constrói com o envolvimento de todos no processo de ensino aprendizagem e não está limitado a um saber, mas a vários.

A seguir vou tratar da concepção de alfabetização e letramento da professora alfabetizadora bem-sucedida.

#### 6.4 GIRASSOL ALFABETIZANDO E LETRANDO

Entendi que o ensino-aprendizagem de crianças no Ciclo de alfabetização está diretamente ligado à prática pedagógica adotada pela professora, por isso busquei compreender a concepção de alfabetização e letramento na prática da professora Girassol com o seguinte questionamento: Qual sua concepção de alfabetização e letramento?

**Girassol:** - Alfabetizar é aprender ler o mundo [...] você alfabetizando, você tá fazendo sua leitura de mundo. Hoje, você como professor alfabetizador tem que ler o mundo de uma maneira diferente para você passar pra ele.

**Pesquisadora:** - Diferente como?

**Girassol:** - Me incomoda muito quando os colegas dizem que a criança precisa decodificar e pronunciar corretamente sem se preocupar em contextualizar o aprendizado. Assim: tem aluno que apresenta grande dificuldade em decodificar os símbolos. Porém, na oralidade desenvolve um raciocínio lógico e equilibrado.

Percebi nessa fala, que a professora identifica nos colegas de profissão o modelo de letramento que Kleiman (1995) conceitua por letramento autônomo, a língua escrita é trabalhada na escola descontextualizada; fenômeno interno, instrumento de *apartheid*, pois valoriza o cognitivo que é individual, o distanciamento entre a oralidade e a escrita e, por consequência, desconsidera todo o contexto e a realidade da criança. A capacidade de inferir de acordo com seus conhecimentos prévios, conhecimento de mundo. Para Justos e Rubio (2013, p.15):

[...] a grande maioria dos autores acredita que letramento não é um método, e sim uma prática, inserida nas ações cotidianas da sociedade, havendo portanto, a necessidade de uma mudança nas propostas pedagógicas onde se possa alfabetizar/letrando, pois o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita na escola, não pode ser visto como um mundo à parte e não ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere.

Em consonância com Justos e Rubio (2013), observei que as atividades práticas desenvolvidas por Girassol no seu cotidiano no espaço escolar e fora dele visam proporcionar o alfabetizar letrando de que temos tratado aqui.

**Girassol:** - Essa leitura dele deve ser aproveitada, estimulada, como também respeitado o tempo dele e, ao mesmo tempo, você está proporcionando que eles leiam que eles vejam o mundo, não só de decodificar, entendeu?

Soares (1998) mostra que na prática a alfabetização se volta para a aquisição da leitura e da escrita desvinculada do contexto social, como uma ação individual e cognitiva, enquanto que o letramento vai muito além do processo de ensinar a codificar e decodificar.

O letramento vai além dos processos que acontecem na escola, pois está vinculado a interatividade da criança dentro e fora da escola e dos aspectos socioculturais com os quais ela convive. Kleiman (1995) corrobora com esse entendimento quando afirma que a escola é apenas uma dentre as várias outras agências de letramento de nossa sociedade: igreja, trabalho, família etc.

**Girassol:** - Mas justamente o letramento, ele veio, ele veio abrir os horizontes, ele veio abrir a cabeça para o mundo que tá aí, que tem muitas possibilidades pra ele alfabetizar é isso, é alfabetizar, é uma leitura de mundo.

**Pesquisadora:** - Isso quer dizer que alfabetização e letramento são processos distintos?

**Girassol:** - Não, são complementares.

No caminho para essa compreensão, Soares (2018) afirma que a conceituação de alfabetização e letramento no Brasil se mistura e se acrescenta, havendo sempre uma confusão. Ela chama a atenção para a essa diferença, ao explicar que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, vive em estado de letramento, e não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 40).

Observei que Girassol compreende que esses processos são distintos, mas inseparáveis como afirma Soares (2018). Souza (2011) uma das autoras entre as pesquisas que integram a bibliografia desse estudo relatou nos seus resultados que falta à maior parte das alfabetizadoras a diferenciação entre os processos de alfabetização e letramento. E entender que esse letramento se configura em “[...] poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2007, p.81).

Por isso, ao finalizar essa categoria ressalto a importância da professora alfabetizadora reconhecer e distinguir os processos de alfabetização e letramento em grande parte dos conteúdos e procedimentos teórico-metodológicos. Pois, ela demonstra ainda não ter claro os conceitos que definem esses processos, porque trabalha com decodificação de símbolos e a metalinguagem o que impedem de certa forma, que suas alunas e seus alunos pratiquem o letramento.

Trago a seguir os desafios para alfabetizar de acordo a visão de Girassol.

## 6.5 DESAFIOS PARA ALFABETIZAR

De acordo com a professora Girassol os conteúdos que efetivamente contribuíram para sua formação como professora alfabetizadora foram os seguintes: a organização do espaço e do tempo de alfabetização, desenvolvimento infantil, concepção de infância, relação professor-aluno, desenvolvimento da capacidade de elaboração de materiais didáticos e sugestões de estratégias de atividades pedagógicas.

Para ela, a professora que não se encantar com seus alunos/as não vencerá os desafios, que são muitos, pois a alfabetização, apesar de ser uma tarefa trabalhosa e difícil é muito prazerosa. Mas, precisa empenho, disponibilidade para aprender. E nesse sentido, destaco a formação para prática docente alfabetizadora aliada ao letramento social que Santos (2017, p.207) argumenta como importante investimento para formação de alfabetizadoras, de forma que contribua “[...] para o fortalecimento de suas posturas como leitores e escritores e para o enriquecimento de suas práticas para que exercitem a função de alfabetizar letrando”.

Questionei a Girassol se ela se achava preparada para alfabetizar as crianças que passavam pela escola pública. E ela me deu a seguinte resposta:

**Girassol:** - É muita concorrência para o professor a realidade deles, a vida deles lá fora é muito vasta [...]. Eu não estou preparada o psicológico tem que está bem trabalhado [...].

A vulnerabilidade social das crianças da escola pública, por exemplo, é elemento decisivo como desafio imposto na vida da alfabetizadora.

Essa falta de preparo psicológico que é citada por Girassol se reflete às vezes nas ações e tomadas de decisão no espaço escolar. Assim como ela, na função de alfabetizadora de crianças dos anos iniciais, percebi muitas vezes que precisei exigir de mim um controle psicológico muito grande, para conseguir ultrapassar os obstáculos que surgiram no dia-a-dia.

Essa concorrência desleal que ela afirma ter entre o espaço escolar e fora dos muros da escola se refere a não dispor de meios para incentivar as crianças a se manterem na escola. Há que se levar em conta as dificuldades e a vulnerabilidade social da clientela que convive com a violência, a pobreza, a fome e as drogas.

Para Soares (2020), o fator que mais dificulta o processo de alfabetização e letramento são as condições socioeconômicas em que vivem as crianças. Mas, isso não impede a



alfabetização de qualidade, pois cabe à escola suprir essas diferenças, oferecer às crianças aquilo que a sociedade não dá. Mas essa concepção de Magda Soares não deixa de ser polêmica, pois se as políticas públicas (de saúde, lazer, segurança, emprego,) não garantirem os direitos a uma vida digna, com respeito às diferenças; como a escola poderá suprir o que a sociedade tem negado? Contudo coaduno com Piccoli (2009, p.45) quando afirma que

Apesar de haver a influência conjunta dos processos de socialização da família e da escola no sucesso ou insucesso escolar, no aproveitamento dos alunos socialmente mais desfavorecidos será mais favorável quanto mais pertinente for a atuação do professor na escola e na sala de aula, modificando a situação de desvantagem criadas pelas características do contexto de socialização primária desses sujeitos.

Mas, para Girassol, os maiores desafios para alfabetizar na escola pública são: omissão e despreparo das famílias. Girassol: “[...] uma dificuldade muito grande, a participação da família, o descompromisso da família”. Todavia contrariando a afirmação da professora as pesquisas empíricas não têm confirmado a “omissão parental” (Lahire, 1997) na educação.

Para Resende et al. (2018, p. 437) “[...] a desconfiança mútua entre pais e professores é um fenômeno que ultrapassa países e classes sociais, sendo frequentes as percepções negativas e deficitaristas dos profissionais escolares em relação às famílias”. Por outro lado é compreender que toda mãe/avó/pai/tia quer que a criança estude; culpar família não é a solução, pois são vítimas de uma desigualdade muito grande.

As autoras vão mais além dizem que “[...] ao envolver conjuntamente a família e a escola, os deveres de casa congregam, ao mesmo tempo, as dimensões de complementaridade e de conflito existentes entre ambas” (2018, p.438). Observe essa fala da professora:

**Girassol:** Quando vai uma tarefa pra responder em casa são poucos que fazem. Muitas vezes alguém faz pela criança ou volta para fazer na escola. Eu recebi um recado de um pai uma vez assim: não mande dever para casa a obrigação é sua ensinar o dever.

Dessa forma, o que parece mais sensato é um meio termo. De acordo com Resende, Canaan, Reis, Oliveira e Souza (2018) manter um discurso de que não haja omissão parental, pode incorrer em um erro, por isso não se deve desqualificar os discursos dos profissionais da educação, por outro lado, é preciso avaliar se realmente há necessidade de se levar a tarefa para casa, quando poderia ser feita na escola junto a professora, que é a profissional habilitada.

Como desafio para alfabetizar, Girassol também destacou sua dificuldade em trabalhar com as crianças especiais. Essa dificuldade da professora perpassa por outro campo, que é o da formação. Mantoan (2013, p.13) esclarece que:

[...] de fato, a formação que está sendo oferecida aos professores não atende aos reclamos do ensino inclusivo, que gira em torno de outro eixo. Ela se desenvolve a partir de conhecimentos previamente selecionados e transmitidos aos professores, como manuais para bem atender à necessidade e ao interesse de todos os seus alunos.

Uma formação que atenda as necessidades de aprender das professoras que diariamente recebem crianças com deficiências e ficam perdidas na sala de aula. Para Mantoan(2013) só há aprendizagem se forem transmitidos as professoras os conhecimentos prévios da educação inclusiva.

A importância da professora alfabetizadora no processo de inclusão de crianças especiais nas turmas de alfabetização requer mais atenção a essas profissionais, pois de acordo com Capicotto (2017) além das obrigações de planejar aulas, adequar seu plano ao ensino, selecionar as metodologias, administrar o ambiente, manter a disciplina diante da heterogeneidade de uma sala de aula, a professora precisa avaliar e intervir. Ao receber crianças especiais diagnosticadas esse trabalho duplica e às vezes triplica, porque uma criança especial precisa de um planejamento que seja voltado para atender suas necessidades específicas e ainda integrá-lo ao grupo da sala de aula a qual ela pertence. Além é claro de sua integração no espaço escolar como todo.

Mas, infelizmente isso não é levado em conta, pois a carga horária excessiva que uma alfabetizadora precisa cumprir a impossibilita de desenvolver as ações que para Capicotto (2017) são essenciais para a alfabetizadora avaliar e intervir no processo de alfabetização.

Diante dessa realidade, a colaboradora também faz uma seleção do que uma professora que alfabetiza precisa ter para ensinar leitura e escrita na escola pública. Segundo Girassol, uma alfabetizadora precisa estudar muito, ser pesquisadora, ter afinidade com a alfabetização, conhecer as teorias e os métodos, ter paciência, saber dialogar. E nessa perspectiva, de acordo com Almeida (2013) alguns fatores são imprescindíveis para que se configure uma prática pedagógica que possa ser considerada bem-sucedida e é nela que encontro as palavras perfeitas para encerrar essa parte do texto:

[...] o grande comprometimento da professora com o ensino na escola pública, visível tanto na sua atuação com os alunos como nos seus depoimentos, o seu posicionamento crítico, seu espírito, inovador e criativo, que constituem o seu saber ser.

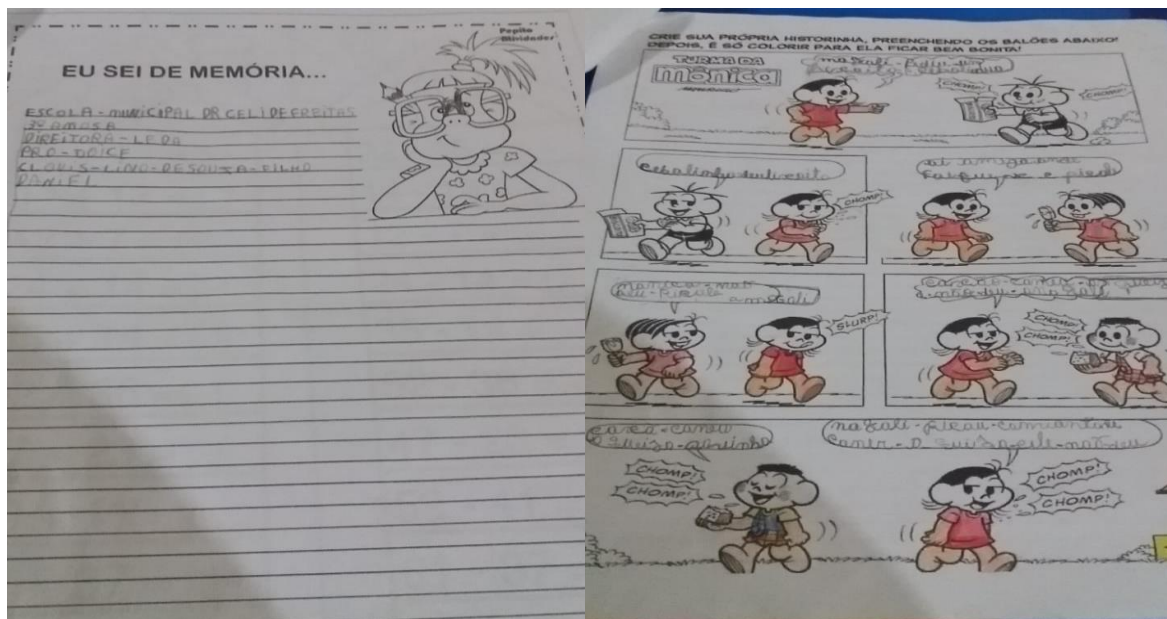
## 6.6 GIRASSOL E SEUS COLIBRIS E ENSINO REMOTO NA PANDEMIA

“Sem tempo hábil de planejamento para as ações na nova conjuntura, pais, professores e alunos se viram na condição de lidar com uma drástica ruptura [...]” (COLELLO, 2021, p.02).

Para não perder o vínculo afetivo com as crianças e oportunizar a elas compartilhar de momentos de aprendizagem através do letramento, a escola Jardim Encantado, em determinada etapa do ano de 2020 buscou manter o contato com as crianças através das mídias sociais (*whatsapp* e *facebook*). Além das atividades impressas que foram enviadas às crianças.

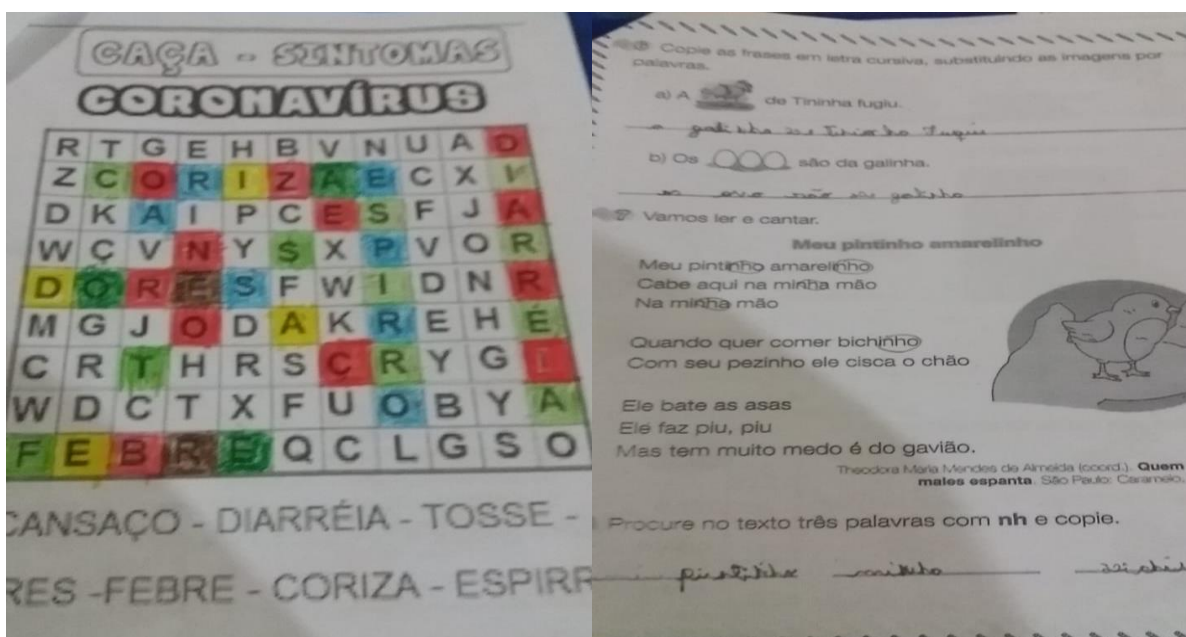
Por duas vezes, durante o ano, a escola também teve a oportunidade de entregar as atividades junto aos *kits* alimentação às famílias. E com através das mídias digitais a professora interagiu com as crianças. Enviando vídeos motivacionais, lembrando momentos vividos no espaço escolar, solicitava que as crianças mandassem fotos delas, ou de ambientes referentes a temas como, por exemplo, a primavera. Também enviava vídeo de uma criança para a outra.

**Figura 17:** Atividades do ensino remoto



Fonte: arquivo da professora alfabetizadora colaboradora, 2020.

**Figura 18:** Atividades do ensino remoto



Fonte: arquivo da professora alfabetizadora colaboradora, 2020.

As atividades trabalharam leitura e escrita e contextualizaram com os acontecimentos da sociedade. As professoras também enviaram para as crianças um bloquinho onde deveriam escrever o dia-a-dia delas em casa, o título era “Meu diário da quarentena”. Eles desenhavam e escreviam: brincadeiras preferidas, comidas preferidas, o que viam da janela, como acordou e como estava se sentindo naquele dia, com quem estavam em casa, e etc. Enviaram vídeos,

pedia que as crianças tirassem fotos delas, dos ambientes, dos animais e das plantas. Esse vínculo perdurou até o mês de outubro, mas com o tempo os responsáveis começaram a sair dos grupos de *whatsapp*, porque se queixavam que o grupo ocupava muito espaço na memória do celular, outros porque não tinham mais acesso à internet. Colello (2021) fala muito bem dessas fragilidades e ressalta ainda mais a situação crítica em que se encontra o ensino:

No que diz respeito especificamente à **alfabetização**, o ensino remoto evidenciou que, em muitos casos, para além das dificuldades práticas de transposição do presencial, prevaleceram fragilidades conceituais que comprometem o ensino (ainda mais quando elas são intensificadas no âmbito doméstico pela lógica do “assim aprendi, assim ensinarei”). São práticas descontextualizadas, artificiais e centradas na aquisição do sistema, que pouco levam em conta os processos cognitivos e a construção da escrita ou as práticas sociais de uso da língua (COLELLO, 2021, p.17).

Terminada essa etapa da dissertação, partirei para exposição das categorias. Mas, antes de discutir as categorias desse estudo, acredito que é necessário fazer um quadro comparativo com as características da professora alfabetizadora bem-sucedida de acordo com os estudos da revisão bibliográfica e as características apresentadas por Girassol durante a observação e a entrevista. É importante ressaltar que, ao ser perguntada sobre o que caracterizava uma professora alfabetizadora, Girassol respondeu: a criatividade, a afetividade e a formação.

**Quadro 3:** Quadro comparativo das características de uma professora alfabetizadora bem-sucedida segundo as a revisão bibliográfica e as características da professora alfabetizadora colaboradora considerada bem-sucedida.

<b>Características de uma professora alfabetizadora bem-sucedida segundo a revisão bibliográfica</b>	<b>Características da professora alfabetizadora colaboradora considerada bem-sucedida</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa pedagogia mista</li> <li>• Faz intervenções</li> <li>• Dá atenção às crianças que têm dificuldades</li> <li>• Respeita as diferenças e contempla as diversidades</li> <li>• É competente , compromissada e tem conhecimento teórico</li> <li>• Dialoga com os pares e mobiliza competências e habilidades</li> <li>• Domina os conteúdos da faceta linguística da alfabetização</li> <li>• Lida com os imprevistos</li> <li>• Utiliza recursos educacionais digitais</li> <li>• Elabora e processa informações da prática e reflete suas ações constantemente</li> <li>• Investiga os problemas encontrados e usa criatividade independente do planejado é</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece as facetas da alfabetização</li> <li>• Tem Afetividade</li> <li>• Tem Paulo Freire como referência teórica</li> <li>• Dialoga com os pares e mobiliza competências e habilidades</li> <li>• Utiliza recursos educacionais digitais</li> <li>• Elabora e processa informações da prática e reflete suas ações constantemente</li> <li>• Tem comprometimento, espírito inovador e criativo Conhecimentos e estudos específicos e consciência que deve realizar um trabalho de qualidade, com responsabilidade;</li> <li>• Compreende a importância da</li> </ul>

<p>inovadora</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz avaliação diagnóstica, processual e contínua</li> <li>• É autora do saber-fazer</li> <li>• Sabe diferenciar alfabetização de letramento</li> <li>• Conhece as práticas que devem ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita</li> <li>• Busca desenvolvimento profissional</li> <li>• Tem compromisso e envolvimento, além de dominar os procedimentos didáticos</li> <li>• Compreende os diferentes métodos</li> <li>• Diferencia alfabetização e letramento</li> <li>• Planeja e propõe situações significativas de aprendizagem</li> <li>• Competência profissional , conhecimento dos métodos e teorias e articula teoria e prática</li> <li>• Tem comprometimento e espírito inovador e criativo Conhecimentos e estudos específicos</li> <li>• Age-reflete-age</li> <li>• Compreende a importância da formação docente</li> <li>• Conhece as teorias gerais da educação e da alfabetização alia a teoria a prática com a formação docente</li> <li>• Compromisso social</li> <li>• Conhecimento empírico aliado às práticas .</li> </ul>	<p>formação docente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz avaliação diagnóstica e processual</li> <li>• Busca desenvolvimento profissional</li> <li>• Compromisso social</li> <li>• Conhecimento empírico aliado às práticas</li> <li>• Conhece as teorias gerais da educação e da alfabetização alia a teoria a prática com a formação docente</li> <li>• Não se prende a nenhum método em particular</li> <li>• Bons resultados nas avaliações diagnósticas internas e externas das crianças.</li> <li>• Trabalha com planejamentos diferenciados para cada nível dos alunos e de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.</li> </ul>
---	--

Fonte: Jequié, 2021.

## 7 CATEGORIAS

Trarei a seguir, as categorias elencadas para as discussões e os resultados desse estudo, de acordo com a Análise de conteúdo de Bardin. O critério para a escolha das categorias está baseado na entrevista da professora e nas anotações do diário de campo.

Sendo assim, identifiquei três categorias que acredito serem fundamentais para analisar a prática da professora alfabetizadora considerada bem-sucedida: As facetas da alfabetização, A afetividade e A disciplina.

### 7.1 AS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO

Durante a entrevista e na observação de campo, percebi que a professora alfabetizadora Girassol lança mão das facetas linguísticas, sociocultural e interativa da alfabetização segundo Soares (2017) para alfabetizar e letrar seus alunos e suas alunas. Assim, demonstra seu conhecimento nesses conteúdos o que corrobora para ratificar a característica da professora que conhece as teorias gerais da alfabetização aliada à prática.

Um exemplo dessa prática é quando ela trabalha o valor sonoro das letras e a correspondência com a grafia. Outro exemplo aparece ao trabalhar a faceta linguística da leitura e da escrita todas as vezes que provoca as crianças para que façam a leitura deleite e estimula a classe a perguntar e dialogar permitindo o letramento.

Ao trabalhar o sistema alfabético, mesmo utilizando o método tradicional, a professora demonstra conhecer a importância da faceta linguística para alfabetização, pois é através dela que a criança aprende a converter “[...] a cadeia sonora da fala em escrita” (SOARES, 2017, p.38).

Soares (2017) ressalta como condição primordial para ser uma professora alfabetizadora bem-sucedida, conhecer as múltiplas facetas da alfabetização. E a faceta linguística da alfabetização está para a aprendizagem da escrita alfabética, que é: “[...] fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – escritas –, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – leitura” (SOARES, 2017, p.46). Isso é uma amostra do que faz com que a professora Girassol seja elogiada pelos seus pares, a comunidade escolar e as técnicas da secretaria de educação.

O piquenique literário, por exemplo, é uma atividade que está associada às facetas linguística, sociocultural e interativa. Esse tipo de atividade estimula e incentiva a leitura, além de proporcionar um momento lúdico, em que as crianças interagem, brincam e se expressam espontaneamente. Assim como o teatro, que igualmente ao piquenique é uma atividade que proporciona à alfabetizadora trabalhar as três facetas da alfabetização.

Além disso, ela permite às crianças fazer leituras coletiva ou individual; a escrita coletiva, individual; produção de textos; praticar a oralidade e dialogar; trabalhar diferentes tipos de letra; atividades artísticas: cantar, dançar, declamar poesias, encenar textos e diversificar os gêneros textuais: carta, bilhete, contos, fábulas, histórias, receitas, poesias e etc. Essas práticas da alfabetizadora mostram conforme Morais e Araújo (2010, p.15) que:

Alfabetizar não é ensinar a decodificar letras em sons, apesar de ser ainda uma concepção hegemônica. Estamos nos alfabetizando permanentemente, se entendermos alfabetização no sentido que lhe dá Paulo Freire: leitura do mundo que implica leitura da palavra. E leitura da palavra que provoca e amplia leitura do mundo.

Girassol demonstrou durante a entrevista e a observação de campo que conhece a articula a faceta linguística às facetas interativa e sociocultural. Ela durante as atividades observadas incentivava e estimulava a todo tempo as crianças para que interagissem questionassem, sugerissem, e etc. Por isso, como segunda categoria, a seguir tratarei da afetividade desenvolvida pela alfabetizadora na sua prática docente.

## 7.2 A AFETIVIDADE

**Girassol:** “[...] eu tenho que cuidar deles da melhor maneira que eu posso, se eu trabalho com crianças, eu tenho que fazer por eles, o melhor que eu puder, é meu trabalho, é minha obrigação.”

Essa categoria teve destaque, pois se apresentou na entrevista e no diário de campo, atraindo minha atenção para análise. O afago, a brincadeira, a preocupação se mostraram presentes nas ações de Girassol na sala de aula. Ela agia sempre de forma carinhosa e buscava o autocontrole de suas emoções nas atitudes com as crianças.

Nessa perspectiva subscrevo Coll (1996, p.42) ao afirmar que:



Nas representações construídas pelos alunos sobre seus professores, os fatores afetivos são fundamentais: a disponibilidade mostrada ao aluno, o respeito e o afeto a ele transmitidos, a capacidade de mostrar-se acolhedor positivo constituem os eixos em torno dos quais os alunos formam uma representação dos seus professores.

A professora durante todo o tempo, buscou incentivar as crianças para que refletissem, questionassem e dialogassem. Na turma, havia uma criança que era muito tímida e não interagiu com as outras crianças e nem com a professora na aula. A professora se dirigiu a ela, abraçando-a e disse:

**Girassol:** “Colibri, conversa comigo, porque eu preciso de você!”

Ao demonstrar sua afetividade, a professora mostrou mais uma qualidade que contribuiu para seu sucesso na comunidade escolar, pois a afetividade positiva da professora alfabetizadora pode ser um elemento essencial para aprendizagem das crianças, porque é um sentimento que se conecta ao relacionamento humano. A maneira como a professora Girassol se relacionava com as crianças a ajudava a intervir nas situações que se apresentavam na sala de aula, permitindo que ela investigasse e decidisse como agir com cada uma.

Para Tassoni e Leite (2010, p. 14), “[...] a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação “tête-à-tête” com o aluno”.

É essa afetividade que permitia a professora se relacionar de maneira mais próxima às crianças e dessa forma ganhar a confiança delas para poder investir em ações que facilitassem à mesma investigar as necessidades emocionais e cognitivas das crianças.

De acordo com Abreu (2001, p.18), a professora que apoia efetivamente, acolhe não só didaticamente, como na relação interpessoal. Até porque, esses são aspectos que não se separam, mas que se apresentam em conjunto na sala de aula e no ambiente escolar. Por isso, a alfabetizadora precisa conhecer a didática, como também, os “mecanismos sociológicos, culturais e psicológicos” que atuam na aprendizagem. Dessa forma, estará apta a refletir sobre como ela percebe as crianças e sua relação com elas. Mas a autora, também esclarece que:

Um professor acolhedor não é um professor “bonzinho, principalmente se ser bonzinho for resultado de um pensamento do tipo “Coitado, é muito difícil para ele”. O acolhimento de que o aluno precisa não é que o professor

passa a mão na sua cabeça, e sim que esteja presente e preste um apoio objetivo na superação de suas dificuldades (ABREU, 2001, p.19).

Não é subestimar as crianças, é permitir que aprendam dando segurança e acolhendo quando necessário. Para Wallon, “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”, pois para ele, o homem utiliza como instrumento de sobrevivência, a emoção, que é uma das dimensões da afetividade (DANTAS 1992 p.85).

Baseado nos estudos de Piaget sobre afetividade La Taille et al (1992, p.65) argumenta que:

A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço.

Para confirmar o trabalho fundamentado na afetividade praticado pela professora alfabetizadora na sala de aula, ouvi o seguinte relato:

**Coordenadora Pedagógica:** a pró Girassol é *amor!* Ela enxerga muito além do que cada dificuldade de seus alunos, ela enxerga as possibilidades e se esforça, se doa ao máximo para mudar a realidade tantas vezes difícil de suas crianças. Ela deixa profundas marcas de amor na vida de cada um dos que por ela passam!

Girassol motivava as crianças e sua afetividade pode ser sim a mola propulsora que desperta nas crianças a vontade de aprender, o que a faz obter bons resultados na alfabetização e a ser considerada bem-sucedida. De acordo com Freire (2002) a prática educativa é afetividade e alegria, mas também, capacidade científica e domínio técnico. E nesse sentido ele afirma que

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele ( p.89).

E falando na autoridade citada por Freire (2002) para finalizar essa etapa das categorias a disciplina que é aplicada na escola chamou minha atenção nesse estudo e por isso entendi ser necessário discutir um pouco.

### 7.3 A DISCIPLINA

Uma das maiores dificuldades na sala de aula para as professoras alfabetizadoras, a disciplina deve ser construída entre a professora e as crianças no ambiente escolar.

Por isso, deixei propositalmente esta categoria por último por ter me chamado muito a atenção durante a observação participante. Desde o primeiro dia, observei como o controle dos corpos estava presente, não só na sala de aula de Girassol, como também em todo o ambiente escolar. A professora tinha grande preocupação em manter as crianças sentadas e estava sempre de olho naquelas que levantavam durante as atividades, chegando às vezes a ficar um pouco irritada, e como se fosse uma forma de punição às crianças retornava à sua carteira para orientar as atividades. Também havia até um combinado entre ela e as crianças que toda vez que contasse de um até três era para que as crianças sentassem nos seus lugares e ficassem em silêncio.

Pereira e Oliveira (2010) falam que isso faz parte da rotina escolar que busca nessas ações manter uma relação de poder e assim enquadrar uma rotina que apresente padrões de corpos que os torna disciplinados. No entanto, para La Taille et al (2005, p.31)

A sociedade não requer mais aquele sujeito reto, parado, coerente, previsível, controlado, comedido, estável, persistente, organizado, uno indivisível... Requer, ao contrário, um sujeito plástico, flexível, criativo, [...] que possa transitar de um lugar a outro, de um sentimento a outro, de um produto a outro, migrando também internamente, percorrendo todos os seus espaços interiores, [...]

Nesse sentido, Vasconcelos (2006, p.47) ressalta o conceito de disciplina que é entendido por maioria de educadores/as. Segundo o autor a “[...] disciplina é entendida como a adequação do comportamento do aluno aquilo que o professor deseja”.

Dessa forma, percebi que durante as aulas observadas havia grande preocupação da professora em manter a disciplina. O que entendi perfeitamente, pois há uma grande cobrança em que a professora mantenha seus alunos e suas alunas comportados/as no espaço da sala de aula. E a professora que não consegue manter essa disciplina não é bem vista pela direção escolar.

Mas, apesar de toda preocupação da professora em manter as crianças nos seus lugares, não vi durante a observação da aula nada de anormal no comportamento das crianças. Muito raramente uma ou outra se dispersava e às vezes que levantaram foi para pedir ajuda, explicação ou interagir sobre as tarefas umas com as outras.

Ao dissertar sobre o universo da sala de aula de Girassol e seus/suas Colibris, escrevi no texto as impressões que pude perceber e reflexões que fiz diante do que me foi posto. A minha inquietação inicial era conceber quais as concepções teórico-metodológicas para alfabetizar e letrar utilizadas por Girassol, que a fazia ser considerada uma professora bem-sucedida. E para isso, investiguei sua prática docente alfabetizando numa turma de 3º ano dos anos iniciais.

Após a análise dos dados e a descoberta das categorias que se revelaram nesse estudo, me sinto à vontade para afirmar que Girassol é uma professora alfabetizadora bem-sucedida, porque sabe articular as facetas da alfabetização para alfabetizar letrando e através da afetividade que desenvolve em sala de aula e em todo ambiente escolar, conquista seus/as alunos/as fazendo com que se interessem, interajam e aprendam, além é claro, de ser uma professora que estuda e está sempre em formação e busca associar a teoria à prática e ancorada nas ideias Paulo Freire, entende que o diálogo liberta e permite ao ser humano a aprendizagem.

Mas, eu não poderia deixar de chamar a atenção para a questão da preocupação exagerada com a disciplina dos corpos; não só de Girassol, mas também, como pude observar, da maioria dos/as funcionários/as da escola “O Jardim Encantado”. Nesse sentido, segundo Pereira e Oliveira (2010) compreendo que a educação produz um saber qualitativo através das ações pedagógicas, mas que é justaposta pela disciplina, até porque, na escola ensina-se, qualifica-se, mas por outro lado, essa mesma escola, pune, vigia e disciplina.

## TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esse estudo teve início quando surgiram minhas primeiras inquietações diante da falta de proficiência em leitura e escrita dos/as alunos/as de Língua Portuguesa do 6º ano da escola na qual eu lecionava. Com o passar do tempo e com a minha experiência como alfabetizadora, cheguei à conclusão, que era importante; investigar quais as concepções teórico-metodológicas para alfabetizar e letrar de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Jequié-BA; e assim, contribuir com a educação do município. O objetivo geral foi identificar e analisar as práticas de ensino que levavam uma professora alfabetizadora bem-sucedida a desenvolver um trabalho diferente dos seus pares.

Um ponto de partida para esse trabalho, foi identificar e analisar como as pesquisas conceituam as professoras bem-sucedidas e quais as contribuições dessas pesquisas para o campo da alfabetização e do letramento. Essa etapa me trouxe muito conhecimento e o entendimento dos sabores e dissabores de alfabetizar.

Nessa perspectiva, levei em consideração o aporte teórico abordado nos livros físicos e digitais, com pesquisas relevantes sobre o tema. Também serviu como meio para discussões desse estudo as *lives* sobre alfabetização e letramento que aconteceram no canais do *youtube*, durante o ano de 2020, em decorrência do distanciamento social. E isso, me possibilitou ouvir estudiosos renomados no Brasil, sobre tema em questão, com muitas discussões e esclarecimentos que serviram para enriquecer meu texto.

Tudo isso, me fez compreender, que a professora alfabetizadora Girassol; apesar de ainda não ter solidificado seus conhecimentos nas “questões dos métodos”, e de certa forma, ter na sua formação resquícios do ensino tradicional, durante sua trajetória profissional, tem buscado possibilidades de mudança, e por isso, consegue alfabetizar letrando grande parte das crianças que acompanha do 1º ao 3º dos anos iniciais do ensino fundamental, inserindo-as na cultura do escrito de forma legítima, pois ela se mobiliza para aprender. Mas, também para isso, ela precisou e ainda precisa vencer muitos desafios, que a cada momento se apresentam no processo diário de alfabetizar letrando. A vulnerabilidade social das crianças e a carência afetiva, são exemplos.

Com esse estudo, constatei que a professora alfabetizadora movimenta conhecimentos, que segundo Soares (2017), são necessários para desenvolver a alfabetização e o letramento como, por exemplo, articula as facetas da alfabetização para alcançar não apenas o desenvolvimento linguístico com compreensão da consciência fonológica e o conhecimento do sistema alfabético, como também, permite que as crianças interativamente se envolvam em atividades socioculturais no ambiente escolar e fora dele.

Outro procedimento que revela a professora alfabetizadora Girassol como bem-sucedida é o de promover o protagonismo das crianças na sala de aula a partir da sua mediação que é direcionada principalmente pela afetividade. E, apesar dela ainda não ter concebido o sentido real da palavra letramento em sua prática, isso não tira dela o título de professora alfabetizadora bem-sucedida, pois através dos diferentes métodos que adota, mobiliza a afetividade no intuito alfabetizar e letrar.

O percurso da investigação, análise e escrita me trouxe surpresas como a interrupção da observação participante por causa da pandemia do coronavírus (COVID-19), o ensino remoto, a coleta de dados através das mídias digitais. Assim como outros/as pesquisadores/as, tive que buscar outras formas para obter os dados que eu precisaria para desenvolver esse estudo. Talvez por isso, nesse caminho eu tenha ficado querendo mais. Para mim, algo está incompleto. Ainda há muitas lacunas nesse estudo que precisam ser retomadas e investigadas. Por exemplo, de que forma o medo do que o outro diz sobre o desempenho e a prática de uma professora alfabetizadora interfere nas suas ações na sala de aula? Outra discussão muito importante que precisa ser levantada é sobre a importância de se reconhecer que ensinar e aprender são tarefas que demandam grandes habilidades.

Mas, especificamente, em se tratando da alfabetização e do letramento, algo que ficou muito explícito nesse estudo é que as professoras alfabetizadoras precisam ter bastante conhecimento sobre a diversidade dos métodos para alfabetizar e que se assegurem e aprofundem naquele que porventura venham escolher para alfabetizar as crianças, e para isso, precisam compreender que todas as crianças são capazes de aprender, isso só depende de como elas vão ser ensinadas, ou seja, como a professora vai praticar e mediar o processo de ensinar.

Conforme Paulo Freire (1996), a educação é uma forma de intervir no mundo e ensinar a compreendê-lo a partir da convicção que somos capazes de fazer a mudança através do conhecimento que adquirimos, estes advindos das formações pelas quais passamos durante a

vida. Dessa forma, é relevante ratificar a importância da formação para a constituição dos saberes docentes de uma professora alfabetizadora, especialmente nos dias atuais.

Desse modo, é possível entender, que ante ao exposto, as políticas públicas da educação devem privilegiar a formação dos/as profissionais em educação, de maneira que possam mobilizar e incentivar esses/as profissionais; para que busquem sempre estar atualizados diante das constantes mudanças e eventos como, por exemplo, uma pandemia. E que não permitam que as crianças, especialmente; as mais vulneráveis, fiquem à margem do conhecimento. Que a elas sejam garantidas a alfabetização e o letramento na infância e sua formação enquanto sujeito de direito dessa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa. Acolhimento: uma condição para a aprendizagem. **Revista Pátio** ANO 4 N° 15 nov.2000/ jan. 2001.

ALMEIDA, Lenita Carmello de. **Saberes e prática de uma professora alfabetizadora bem sucedida**. Araraquara-SP, UNESP, 2013.

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de, FARAGO, Alessandra Corrêia. **A importância do letramento nas séries iniciais**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 204-218, 2014. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

ANDRÉ, Marli E. D. A; GATTI, Bernadete. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. Editora Vozes, Petropolis –RJ,2010.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas** Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992. Disponível em: [file:///C:/Users/Mayeus/Downloads/1832-1894-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Mayeus/Downloads/1832-1894-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 20 jul.2019.

ARCOVERDE, Silmaria Lídia Moraes. **A importância do teatro na formação da criança**. Educere, 2008. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629\\_639.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf). Acesso em: 09 jan. 2021.

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**|Belo Horizonte|v.31|n.03|p. 15- 47 |Julho-Setembro 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00015.pdf>. Acesso: 28 nov.2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes, JACOMINI, Márcia Aparecida, KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>. Acesso em: 15 Out. 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos - Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica**. Salvador: Secretaria da Educação, 2013. 177 p.

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2011.

BARBOSA, Adriane Oliveira; FERENC, Alvananize Valente Fernandes. **As avaliações externas e suas implicações para a Educação Básica: Uma análise a partir das produções**



**do GT5 da ANPED**, Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n.3, v2, janeiro a junho de 2014. Disponível em:  
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/2566/0>. Acesso em: 20 de jul.2020.

BARBOSA, Joaquim Onésimo Ferreira. **Narrativas orais**: performance e memória Joaquim Onésimo Ferreira - Manaus: UFAM, 2011. 143 f.; il. Color. Disponível em:  
<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/2340/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Joaquim%20On%C3%A9simo%20Ferreira%20Barbosa.pdf>. Acesso em: 30 nov.2020.

BARDEM, Silvana Capelli. Olhares sobre a criança e a infância e suas implicações político-pedagógicas. **Cadernos de Educação**, v.13, n. 26, jan.jun.2014DOI:  
<http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.n26p181-195>. Disponível em:  
<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/cadernosdeeducacao/article/viewFile/5077/4280>. Acesso em: 06 de jan.2021.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. \_ 5, ed, - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara,2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 17. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação. Anexo metas e estratégias**. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. [Links]

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, de 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. *Diário Oficial da União*, 9 jul. 2010. [Links]

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de alfabetização**. PNA: Política Nacional de Alfabetização. - Brasília: MEC, SEALE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Brasília: MEC, SAEB, 2016 Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em: 20 jul.2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/SEF 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-) Acesso em:20 mai. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. **Relatório Saeb/ANA 2016: Panorama do Brasil e dos Estados.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: 144p. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – Brasília – DF, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>. Acesso em: 25 jan.2020.

BRAZ, Maéli da Silva; FONSECA, Emanuelle Oliveira Da. **Planejamento escolar participativo: um facilitador das ações pedagógicas do professor. Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões.** / Organizado por Janote Pires Marques, Emanuelle Oliveira da Fonseca, Karla Colares Vasconcelos. – Fortaleza: Educere, 2016.

BECKER, F. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisas em ciências sociais.** / Howard S. Becker; tradução: Marco Estevão Remato Aguiar; revisão técnica: Márcia Arieira. -- 4. ed. --São Paulo: Hucitec, 1999.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. **História e Políticas Públicas de Alfabetização e Letramento no Brasil:** Breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. *Momento*, ISSN 0102-2717, v. 24 n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/download/5038/3745>. Acesso em: 13 abr.2020.

BUTTURE, Elaine Teotônio da Sílvia. **Alfabetizar Letrando: Concepções e Reflexões Teóricas.** 2013. Disponível em: <http://educere2013.pucpr.br/publicacao-em-anais/>. Acesso em: jul.2019.

CAGLIARI, Luíz Carlos. Algumas Questões de Linguística na Alfabetização. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo.** – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2; 192 p.; 28 cm. – (Curso de Pedagogia)

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu.** Ed. Scipione. São Paulo. 1998.

CAMPOS, Maria Malta. Ensino Fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006. **Por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeite os direitos da criança à aprendizagem.** Salto para o Futuro. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ano XIX – Nº 12 – Setembro/2009. Disponível em

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012182.pdf>. Acesso em: 15 abr.2020.

CANDAU, Vera Maria; Antônio Flávio Moreira (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Vera Maria Candau. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

CAPICOTTO, Adriana Dibbern. **Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário.** UEP/ Rio Claro, 2017.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a Teoria e a prática.** 5.Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2015.

CASTRO, Janaina de Fátima Zambone. **A prática de uma professora bem sucedida: uma leitura comportamental.** Araraquara, UNESP-SP, 2009.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica.** R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008. Disponível em: [ile:///C:/Users/Win10/Desktop/Marli/Extensão/2018/Teatro%20na%20sala%20de%20aula/planejamento%20encontros/Perspectivas%20para%20o%20teatro%20na%20educação..Huliana%20Cavassin.pdf](file:///C:/Users/Win10/Desktop/Marli/Extensão/2018/Teatro%20na%20sala%20de%20aula/planejamento%20encontros/Perspectivas%20para%20o%20teatro%20na%20educação..Huliana%20Cavassin.pdf). Acesso em: 14 jan. 2021.

CERDAS, Luciene. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação.** UNESP/Araraquara, 2012.

COELHO, Márcia Azevedo. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. **POLÊMICA!** [S.l.], v. 13, n. 2, p. 1208-1224, maio 2014. ISSN 1676-0727. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10617/8513>. Acesso em: 13 jan. 2021.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização em tempos de pandemia.** Convent Internacional 35 jan-abr 2021 Cemoroc-Feusp. Disponível em: <https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

COLL, Cesar et al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1996.

CORSARO, William. **Sociologia da infância.** 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas (org.).** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

CORTELLA, Bárbara. **Diálogos sobre alfabetização.** Cuiabá, 2020. (2h58min25seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZkMA5ky-Un4>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/656-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf). Acesso em: 15 ago. 2019.

DANTAS, Heloysa. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In **LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DEMO, Pedro. **Introdução a metodologia da ciência**. 2ª Ed. São Paulo. Atlas, 1985.

DEMO, P. **Pobreza Política**: Autores Associados, 1996. Disponível em: <http://www.fundacaosintaf.org.br/arquivos/File/Pobreza%20Politica%20-%20Pedro%20Demo.pdf> Acesso em: 10 jul. 2020.

DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 17, 18, 77.

DIAS, Rosângela Hanel. Linguagem, interação e socialização: contribuições de Mead e Bakhtin. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/539-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/539-0.pdf). Acesso em: 23 abr. 2020.

DICKELL, Adriana. **A Avaliação acional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622016000200193&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622016000200193&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 de set. 2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

FONSECA, Luciana Franceschini. **O professor alfabetizador em formação: saberes necessários**. PUC/SP, 2011.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos. **Fracasso escolar no contexto da escola pública: entre mitos e realidades**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, M. “Os corpos dóceis”. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia e Prática docente**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M.A.R.S. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas**: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079/29886> Acesso em: 12 jul; 2019.

FRANCO, M.A.R.S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. bras. Estud. pedagog. (On-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 20 jan. 2020.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizador letrando**: da oralidade á escrita / Eglê Franchi- 9. Ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paula Ferreira. Nome próprio: mais que uma palavra, uma questão de identidade, de cidadania, de relação afetiva. **In: A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil / Prefeitura Municipal de Fortaleza**. – Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017. 100 p. Disponível em: <file:///C:/Users/Mayeus/AppData/Local/Temp/ebook%20-%20A%20crianca%20e%20seu%20nome.pdf> Acesso em: 03 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23ª ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **Política e educação**: ensaios – 5ª Ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

GABRIEL, Rosângela. **Letramento, Alfabetização e Literacia**: um olhar a partir da ciência da leitura. Revista Práxis | Novo Hamburgo | a. 14 | v. 2 | jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1277>. Acesso em: 22 mai. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**, 2.ª ed., São Paulo, Cortez, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIROUX, P. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez – autores associados, 1983.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n 33, Sept/Dec2006.

Disponível

em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782006000300006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300006&lang=pt)>. Acesso em: 03 set. 2018.

GOULART, Cecília M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva. a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | p. 60-78 |

jan./jun. 2019. Disponível em:

<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334/232>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GUARESI, Ronei. **Alfabetização e letramento: é possível qualificar o ensino de língua materna no Brasil?** 1ª ed- Curitiba, PR: CRV, 2017. 110p.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. **A (re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora Maria.** – Vitória da Conquista: Edições UESB, 2015.

IMBERNON, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.14)

JEQUIÉ. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Projeto de Ampliação do Tempo Escolar do Ensino Fundamental Ampliado\_09 anos (anos iniciais e finais).** Departamento Técnico Pedagógico, 2005 p.184.

KATTO, Suzana de Brito. **A dramatização como ferramenta didática.** Programa de Desenvolvimento Educacional –Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1842-8.pdf> Acesso em: 13 jan. 2021.

KLEIMAN, A. B & ASSIS, J. A. (Orgs). **Significados e Resignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** 1ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Angela B.(Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, Cefiel/Iel/UNICAMP/MEC, 2005-2010.

KLEIMAN, Angela B. **OS estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322008000300005&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322008000300005&lang=pt). Acesso em: 22 jul. 2020.

KRAMMER, Sonia(org). **Alfabetização: Dilemas da Prática**. RJ: Dois Pontos, Ed Ltda, 1986.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANDIN, Rita de Cássia de Souza. **Softwares educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: UFSCAR, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2766>. Acesso em: 20 dez. 2019.

LEAL, Maria Alejandra; FONSECA, Letícia. **Metodologia e Prática de Alfabetização e Letramento**. Rio de Janeiro: SESES, 2015. 160 p. : il.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula**. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf> Acesso em: 20 dez. 2020.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do alfabetizador**. 17ª – São Paulo: Ática, 2007. 71p. – (princípios; 104)

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016.

LOPEZ, Graciela Lima **O método etnográfico como paradigma científico e sua aplicação na pesquisa**. Revista Texturas. Canoas, 1999. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/660/470>. Acesso em: 15 jan. 2020

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes; OSTI, Andréia. **Contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo com professores alfabetizadores**. Rev. educ. PUC-Camp. Campinas, 24(2):175-193, maio/ago., 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4387>. Acesso em: 20 jul.2020.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013

MATOS, Gislayne Avelar e CARAM, Cecília Andrès. **Projeto Convivendo com Arte: Ateliers e Eventos de Contos**. Caderno de Textos. Editora Frente e Verso. Belo Horizonte: MG, 1996.

MELO, Terezinha Toledo Melquiádes de; MAGALHÃES, Luciane Manera. **O desafio do “Alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso**. 36ª Reunião Nacional da

ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-desafio-do-alfabetizar-letrando-em-sala-de-aula-um-estudo-de-caso>. Acesso em: 22 mai. 2019.

MENDES, Solange Alves de Oliveira, MORAIS, Artur Gomes de. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im) possível fazer na sala de aula? **IN: Práticas de Alfabetização** [recurso eletrônico]: processos de ensino aprendizagem / organização: magna do Carmo Silva, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, -Recife: Ed. UFPE, 2020. Disponível em: <http://www.editoraufpe.com.br/praticas-de-alfabetizacao-processos-de-ensino-e-aprendizagem> Acesso em: 05 dez.2020.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **A eficiência do método sociolinguístico de alfabetização**. UNESP 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/39828>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **In: Universidade Estadual Paulista**. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 20 dez.2020.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOMBAÇA, Jota. **Rastros de uma Submetodologia Indisciplinada**. Concinnitas | ano 17, volume 01, número 28, setembro de 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/download/25925/18566>. Acesso em: 25 set. 2020.

MONTEIRO, Sara Mourão; BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e Letramento. O Ensino e a Aprendizagem da Linguagem Escrita em Classes do Primeiro ano do Ensino Fundamental. **Salto para o Futuro. Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Ano XIX – Nº 12 – Setembro/2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012182.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO; Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação** v. 25 e 250018 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250018.pdf>. Acesso em 20 jul. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editores Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)



MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética** — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.168p.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEAL, Telma Ferraz. **Avaliação e Aprendizagem na Escola: A prática pedagógica como eixo da reflexão.** Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, SandraDenise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. — Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.135 p.: il.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEAL, Telma Ferraz. **Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica.** Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, SandraDenise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. —Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.135 p.: il.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos & ARAÚJO, Mairce da Silva. **Alfabetização e analfabetismo no Brasil: algumas reflexões.** *Revista ACOALFaplp*: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua, São Paulo, ano 5, n. 9, 2010/ 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro de 2010 – março de 2011. Acesso em: 02 de ago.2019.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: O que é como se faz.** Tradutor: Gilmar Saint'Clair Ribeiro. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

MORTATI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.** *Revista Brasileira de Educação* v.15, n.44, maio/ago., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A “querela dos métodos” de alfabetização no brasil: contribuições para metodizar o debate.** *Revista ACOALFpplp*: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n5,2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Publicado em 2008. Acesso em: 17 abr. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”** R *Revista OLHARES*, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019 – Disponível em:<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980> Acesso em: 08 mai.2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo **Métodos de alfabetização e Projetos para a Nação - II: Brasil, 1980-2020.** Publicado por Bárbara Cortella. Disponível: em <https://www.youtube.com/watch?v=phPawAjRICU> Acesso em: 06 maio.2020.

MOTA, Ana Beatriz Gama da. **Alfabetização e letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental.** Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente, 2011.

NASCIMENTO, Lúcia Maria Barbosa. **Análise documental e análise diplomática: perspectivas de interlocução de procedimentos.** Tese (Doutorado em Ciência da Informação) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2009.

NETO, Ana Lúcia Gomes C; AQUINO, Josefa de Lima F. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.2, p.1-7, ago. 2009. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000200010...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010...)  
Acesso em: 28 abr. 2021.

OJA, Aline Juliana. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas.** \_ São Carlos: UFSCar, 2011; 30.

OLIVEIRA, Amurabi. **Por que uma etnografia em sentido estrito e não estudos etnográficos em educação?** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez.2013. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/7439/4802>. Acesso em: 10 dez.2019.

OLIVEIRA, Amurabi. **A etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação.** Vol.17, número 3, setembro-dezembro de 2013. Disponível em:  
<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2013.173.11/3818>.  
Acesso em: 10 de dez. 2019.

OLIVEIRA, Nackson W. S. **PENSANDO AS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO POR MEIO DE CRIANÇAS: um estudo em uma escola de educação infantil em Vitória da Conquista –BA.** UESB/Vitória da Conquista, 2019.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. **Diversidade Cultural: A Importância das Diversas Culturas no Ensino-Aprendizagem, no Desenvolvimento da Cidadania e na Preservação de Valores Éticos e Morais.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Vol. 01. pp 376-403, Abril de 2017. ISSN:2448-0959. Disponível em:  
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/diversidade-cultural> Acesso em: 07 jan. 2021.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Portela. **Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/305111265\\_Ensino\\_de\\_lingua\\_materna\\_dificuldades\\_e\\_necessidades\\_formativas\\_apontadas\\_por\\_professores\\_na\\_Educacao\\_Fundamental](https://www.researchgate.net/publication/305111265_Ensino_de_lingua_materna_dificuldades_e_necessidades_formativas_apontadas_por_professores_na_Educacao_Fundamental)  
Acesso em: 02 jul.2020.

PEDRINO, Mariana Cristina. **“Processo de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes”**. UFSCAR/SO, 2009.

PEREIRA, Francisco Diemerson de Sousa; OLIVEIRA, Andreza Mayara Lins de. **Corpos Dóceis e Disciplinados: rotinas e práticas da escola moderna. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade 2010**, ISSN 1982-3657. Disponível em: [http://educonse.com.br/2010/eixo\\_02/e2-76.pdf](http://educonse.com.br/2010/eixo_02/e2-76.pdf) Acesso em: 20 dez.2020.

PERREOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor. Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora 2002, p.29.

PICCOLI, Luciana. **Prática Pedagógica de Alfabetização e Letramento: análise a partir dos campos da sociologia e da linguagem**. UFRS/Porto Alegre, 2009.

PRIGOL, Edna Liz. **A prática pedagógica e a formação de professores**. XI Congresso Educacional de Educação. EDUCERE, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6937\\_4762.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6937_4762.pdf). Acesso em: 20 jul. 2019.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. **Políticas de Formação de Professores no Brasil**. pós ldb 9.394/96.2020. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/baixar/id/11095> Acesso em: 12 maio 2020.

REIS, Andreia Rezende Garcia; GODOY, Ariane Rodrigues Gomes Leite. **O ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: a proposta da Base Nacional Comum Curricular**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 1025-1043, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/reis-godoy.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

RODRIGUES, E. **Histórias impublisháveis sobre trabalhos acadêmicos e seus autores**. Londrina: Editora Planta, 2008.164 p. Disponível em: <https://www.caecosta.com.br/material-didatico/sugestao-de-livro/outros/historias-impublishaveis-efraim-rodriques> Acesso em: 12 jun. 2020

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano **Pesquisa com Fontes Documentais: levantamento, seleção e análise**.in: **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas** / César de Alencar Arnaut de Toledo, Maria Teresa Claro Gonzaga (organizadores); prefácio Peter Johann Mainka; apresentação Mário Luiz Neves de Azevedo. -- Maringá: Eduem, 2011. 277 p.: il. color.

SALVADORI, Mateus. HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais** Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003. IN: *Conjectura*, v. 16, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/895/618>. Acesso em: 16 abr.2021.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra, Edições Almedina S.A, 2020.

SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento. **Formação e prática docente alfabetizadora**: Contextos de reelaboração. Teresina, 2017.

SANTOS, Iramar Lage. **Saberes docentes mobilizadores da prática pedagógica alfabetizadora**. UESC/Ilhéus, 2015.

SANTOS, Mauricéia do Sacramento. **Reflexões e prática de uma professora bem-sucedida**. UFSJ, 2010.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77- 92

SCOS, Josemary. **Processo de produção da prática pedagógica de professores alfabetizadores iniciantes**. UEPG, 2018.

SENNÁ, L A G. "Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Linguística e na Psicopedagogia". In: **Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas/SP, Associação de SOARES, Magda Leitura do Brasil. 2000 p:3203-3225.

SILVA, Ricardo Francelino. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem**: contribuições da teoria de Henri Wallon. 2017. 162f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017.

SILVA, Paulo César Garré; SOUSA, Antônio Paulino de. **Língua e Sociedade**: influências mútuas no processo de construção sociocultural. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 10, n. 3, set/dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Mayeus/AppData/Local/Temp/7726-23284-1-SM.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 2016. (08min32seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aworj9UvHgk>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. – 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2001.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. **In Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 10 maio 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos** / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2; 192 p.; 28 cm. – (Curso de Pedagogia)

SOARES, Magda. "É preciso ter vários métodos para alfabetizar", afirma especialista. **Revista Educação**. Edição 233, Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/10/18/e-preciso-ter-varios-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SOUSA, Francisca Maria da Cunha de. **Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração de saberes docentes**. UFPI/Teresina, 2014.

SOUZA, Thamara Maria de. **A Avaliação Nacional da Alfabetização e a prática docente no bloco inicial da alfabetização: estudo de caso na rede pública do Distrito Federal**. Universidade Católica de Brasília, 2019.

SUAREZ, Fernanda Chiozzini; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. **Novos arranjos familiares na contemporaneidade frente ao texto religioso: uma análise sobre o discurso em “defesa” da família**. Rev. Interd. Em Cult. e Soc. (RICS), São Luís, v. 2, n. 1, p. 83-108, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/download/4562/3071>. Acesso: 28 nov. 2020.

SUDBRACK, Edite Maria. **Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas Inovadoras**. [Recurso eletrônico] / Organização [de] Edite Maria Sudbrack. – Frederico Westphalen: Ed. URI, 2012. 129p. [Séries Pesquisa em Ciências Humanas; V.6]

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude **O Trabalho do Docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas. **In: Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a07v17n1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TÁVORA, Fernanda de Oliveira Fernandes. **A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador**. UNB/Brasília, 2010.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. 2002. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf). Acesso em: 26 nov. 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut; GONZAGA, Maria Teresa Claro de. **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de Ciências Humanas / (organizadores); prefácio Peter Johann Mainka; apresentação Mário Luiz Neves de Azevedo. -- Maringá: Eduem, 2011. 277 p. : il. color.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa**: o metafenômeno como gênese. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 22 jun. 2020.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/23/pandemia-afeta-acesso-a-educacao-de-estudantes-pobres-jovens-e-pessoas-com-deficiencia-diz-relatorio-da-unesco.ghtml> Acesso em: 10 jul. 2020.

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

VALLE, Rosane de Camilis Dalla. **Professora Alfabetizadora**: saberes docentes nos anos iniciais. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **(IN) Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 16ª ed. – São Paulo: Libertard Editora 2006. – Cadernos Pedagógicos do Libertard; v. 4.

XAVIER, Márcia Lima; JARDIM, Silvia Marques. Alfabetização e o letramento em tempo de pandemia e o ensino remoto. **I CIESD – Congresso Internacional de Estudos Sociodiscursivos e VI SENAL** – Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento. UFS, Aracaju, 2020.

ZANINI, Débora. O que é pesquisa etnográfica? **Conheça a metodologia. Instituto Brasileiro de Pesquisas e Análises de Dados IBPcD**. 07/11/2015. Disponível em: <https://www.ibpad.com.br/blog/comunicacao-digital/o-que-e-pesquisa-etnografica>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ZANITI, Claudia Moreno. **O professor bem-sucedido**: uma análise da relação com os saberes da prática do “Programa Ler Escrever”. SEE-SP, 2012.

## APÊNDICES



## APÊNDICE A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

---

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB O OLHAR DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: compartilhando experiências em uma escola do município de Jequié-BA”. Neste estudo pretendemos identificar as concepções teóricas e procedimentos metodológicos que levam uma professora alfabetizadora bem-sucedida dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Jequié-BA a desenvolver um trabalho diferente dos seus pares. O motivo que nos leva a estudar esse assunto são as reclamações dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental com relação ao déficit de aprendizagem dos alunos que ingressam nos anos finais. Isso me mostrou que havia uma constante preocupação em refletir a prática docente da professora alfabetizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observação participante, entrevistas semiestruturadas e diário de campo. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo ou nulo para os envolvidos, pois pretendo realizar observações em sala de aula. No máximo o risco de



constrangimento do entrevistado ao não saber responder alguma pergunta. O que facilmente pode ser resolvido com reformulação dos questionamentos. Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são pensar novas práticas de sala de aula, novos olhares para os anos iniciais e Ensino Fundamental, além de produzir um estudo que permita reflexão da prática docente atrelada à alfabetização e ao letramento nos anos iniciais.

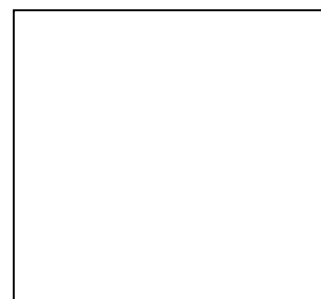
Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) participante da pesquisa*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável*



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

**Pesquisador(a) Responsável:** Márcia Lima Xavier

Endereço: Rua M 322, Loteamento Água Branca-Jequiezinho-Jequié-BA

Fone: (73) 988614356 / E-mail: [xaviermarcia841@gmail.com](mailto:xaviermarcia841@gmail.com)

**CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br)

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**



### **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

#### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. Fale-me como foi o seu processo de alfabetização, quais são suas lembranças?
2. Como você escolheu o magistério? E a graduação? Quais os cursos de formação continuada e por que os escolheu?
3. Você se sente preparada para as crianças que passam pela escola pública? Conte-me como se deu sua formação docente.
4. Como se deu sua história na alfabetização?
5. Como é trabalhar com alfabetização?
6. Para você o que caracteriza uma professora alfabetizadora?
7. Para você o que a faz ser reconhecida como professora alfabetizadora?
8. Qual sua concepção de alfabetização? E letramento?
9. Utiliza experiências de outros profissionais?
10. O que você acha mais importante no percurso na sala de aula?
11. Quais são as maiores dificuldades para alfabetizar enfrentadas no cotidiano de uma alfabetizadora
12. Como você lida com essas dificuldades?
13. Conte-me um pouco da sua rotina como alfabetizadora.
14. Quais atividades que você considera mais eficaz no processo da alfabetização
15. O que você pode enumerar que te ajuda no processo de alfabetizador, além dos procedimentos e atividades na sala de aula?
16. Fale-me de livros e autores que a inspiram na sua criatividade para alfabetizar.
17. Quais os gêneros textuais que você gosta de trabalhar e com que frequência utiliza?
18. Quais gêneros as crianças gostam mais?
19. Você se acha bem-sucedida? E o que você entende por ser bem-sucedida?
20. Ser professora alfabetizadora te faz realizada enquanto profissional, há prazer nessa prática?]
21. Se você pudesse voltar no tempo, escolheria a profissão? Por quê?
22. Para quem está no curso de Pedagogia ou iniciando a carreira com turmas de alfabetização, que conselhos você daria?
23. Você gostaria de falar algo mais?

Agradecimentos,