



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

GLEICIANE DE SOUZA FEITOSA

ALFABETIZAR LETRANDO:
um olhar para as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes do 2º
ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Estado da Bahia

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2024

GLEICIANE DE SOUZA FEITOSA

ALFABETIZAR LETRANDO:

um olhar para as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Estado da Bahia

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Vitória da Conquista, para fins de apreciação e aprovação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvia Regina Marques Jardim.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2024

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

“ALFABETIZAR LETRANDO: um olhar para as práticas de leitura e escrita apresentadas para estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Estado da Bahia”

Autora: Gleiciane de Souza Feitosa

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Marques Jardim

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Gleiciane de Souza Feitosa** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 05/07/2024



Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Marques Jardim (UESB)

Presidente da Banca Examinadora/Orientadora



Dr.^a Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB)

Examinadora interna

Documento assinado digitalmente

gov.br

ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS

Data: 07/07/2024 20:11:17-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Cavalcanti dos Santos (UFAL)

Examinadora externa

F336a

Feitosa, Gleiciane de Souza.

Alfabetizar letrando: um olhar para as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes do 2º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do estado da Bahia. / Gleiciane de Souza Feitosa, 2024.

120 f. il.

Orientador (a): Dr^a. Silvia Regina Marques Jardim.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referência F. 113 - 116.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Prática pedagógica. I. Jardim, Silvia Regina Marques. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino PPGEn.

CDD: 372.412

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sem Ele eu não teria forças para essa longa jornada.

A minha mãe, Maria, por sua capacidade de acreditar em mim. Seu cuidado e preocupação me deram, em alguns momentos, a esperança de seguir. E a meu pai, Francisco, independente da sua ausência, tinha a certeza que sempre estava torcendo pela minha vitória.

A meu esposo, Donato, pessoa com quem amo partilhar a vida. Com você tenho me sentido viva de verdade. Obrigada pelo amor, carinho, paciência e por sua capacidade de me trazer paz na correria de cada semestre, e por sempre estar presente em todos os momentos da minha vida. Agradeço também a minha filha, Lara Francisca que de maneira especial iluminaram os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos.

À minha sogra e sogro, Creuza e Cláudio, por serem essas pessoas maravilhosas em minha vida. Obrigada por todo incentivo, pela paciência, pela força e principalmente pelo carinho. A minha formação como profissional não poderia ter sido concretizada sem a ajuda e dedicações de vocês, os quais considero meus segundos pais. Sem palavras...

A Elenir, por ser uma pessoa parceira e amiga fundamental nos meus momentos de estadia em Vitória da Conquista.

Aos meus irmãos, pelo companheirismo de toda uma vida, pelo apoio e imenso amor. Nenhuma desavença será maior do que nossa harmonia e nosso amor.

A todos os professores do curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica. À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Silvia Regina, pelos seus ensinamentos, paciência, carinho e confiança ao longo das orientações deste estudo. Foi um prazer ser sua orientanda.

À banca de qualificação e de defesa de dissertação pelas valiosas contribuições e orientações que enriqueceram meu trabalho. Suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento desta pesquisa.

Aos meus colegas do mestrado pelo apoio constante e pela troca de experiências enriquecedoras ao longo dessa jornada acadêmica.

E todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Protocolo para Revisão Sistemática de Literatura	36
Quadro 2 - Teses e Dissertações selecionadas	37
Quadro 3 - Resumo das principais abordagens relacionadas às práticas de leitura e escrita na alfabetização assinaladas nas dissertações selecionadas neste estudo.....	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade sobre ortografia	64
Figura 2 - O gato xadrez.....	70
Figura 3 - Atividade sobre o poema “O gato xadrez”	70
Figura 4 - Super leitor e super leitora.....	72
Figura 5 - Super leitor e super leitora.....	73
Figura 6 - Restaurante Literário	76
Figura 7 - Organização de palavras.....	76
Figura 8 - Semáforo do toque.....	81
Figura 9 - Atividade com parlenda.....	85
Figura 10 - Atividade sobre parlenda 2	86
Figura 11 - Teste de Sondagem.....	93
Figura 12 – Avaliação escrita.....	96
Figura 13 - Datas das avaliações externas – Ciclo formacional 2023.....	98
Figura 14 - Porcentagens de acerto por matriz de referência	99
Figura 15 - Matriz de referência.....	100
Figura 16 - Dados da avaliação SAEEM - Ciclo formacional 2023	100

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EF - Ensino Fundamental

PNLD - Programa Nacional do Livro didático

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SABE - Sistema de Avaliação Baiano da Educação

SAEEM - Sistema de Avaliação da Educação Básica de Elísio Medrado

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

RESUMO

O presente trabalho faz parte do programa de pós-graduação em Ensino, na linha de pesquisa Ensino, Linguagens e Diversidades, e tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas de leitura e escrita no processo de alfabetização. Este trabalho lançou o seguinte questionamento: como acontecem as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização e letramento em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da única escola pública, na cidade de Elísio Medrado - BA? O objetivo geral foi descrever e analisar como ocorrem as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas nesta turma. Os objetivos específicos foram analisar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pela professora; investigar como ocorre a articulação entre a alfabetização e o letramento; e discorrer e refletir sobre os desafios encontrados pela docente no processo de alfabetização e letramento e verificar quais estratégias foram adotadas para superá-los. O estudo foi fundamentado a partir de estudiosos/as e autores/as como: Soares (2003; 2004; 2008; 2016; 2018; 2020), Tfouni (2006), Ferreira e Teberosky (1999), Kleiman (2008), entre outros para as concepções dos conceitos de alfabetização e letramento e algumas considerações sobre como esses processos acontecem. Para a produção deste trabalho, empreguei uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Os procedimentos metodológicos utilizados para a produção dos dados foram: observação em sala de aula, análise documental e entrevista semiestruturada. Os resultados mostraram que a professora, embora de forma tímida, distingue alfabetização de letramento, demonstrando uma compreensão inicial dessas duas abordagens pedagógicas. Ela utiliza gêneros textuais variados em sala de aula, tanto nas atividades de leitura quanto de escrita, buscando proporcionar aos alunos uma experiência mais ampla e contextualizada com a língua. Além disso, frequentemente recorre ao livro didático para trabalhar aspectos gramaticais, ortográficos e estruturais dos textos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present work is part of the postgraduate program in Teaching, in the line of research Teaching, Languages and Diversities, and its object of study is the pedagogical practices of reading and writing in the literacy process. This work raised the following question: how do the pedagogical reading and writing practices developed in the literacy process happen in a 2nd year elementary school class at the only public school, in the city of Elísio Medrado - BA? The general objective was to describe and analyze how the pedagogical reading and writing practices developed in this class occur. The specific objectives were to analyze the reading and writing practices developed by the teacher; investigate how the articulation between literacy and literacy occurs; and discuss and reflect on the challenges encountered by the teacher in the literacy process and verify which strategies were adopted to overcome them. The study was based on scholars and authors such as: Soares (2003; 2004; 2008; 2016; 2018; 2020), Tfouni (2006), Ferreiro and Teberosky (1999), Kleiman (2008), among others for the conceptions of the concepts of literacy and literacy and some considerations about how these processes happen. To produce this work, I used a qualitative research approach, of the case study type. The methodological procedures used to produce the data were: classroom observation, document analysis and semi-structured interview. The results showed that the teacher, although shy, distinguishes literacy from literacy, demonstrating an initial understanding of these two pedagogical approaches. She uses varied textual genres in the classroom, both in reading and writing activities, seeking to provide students with a broader and more contextualized experience with the language. In addition, he frequently uses the textbook to work on grammatical, spelling and structural aspects of texts.

Keywords: Literacy. Literacy. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1.O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ELÍSIO MEDRADO-BA.....	17
1.1.LÓCUS DA PESQUISA.....	18
2.ESTUDOS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	20
2.1.BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	20
2.2.PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA.....	23
2.3.APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: UM OLHAR A RESPEITO DAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E OS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO..	25
2.4.AS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO.....	28
2.5.ABORDAGENS SOBRE O LETRAMENTO	29
3.RASTREAMENTO DE ESTUDOS ACERCA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	35
4.OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	53
4.1.A PESQUISA: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	53
4.2.O ESPAÇO DA PESQUISA	55
4.3.PROCEDIMENTOS ÉTICOS PARA A PESQUISA	56
4.4.PARTICIPANTE DA PESQUISA	57
4.5.A PRODUÇÃO E REGISTRO DOS DADOS	58
4.6.ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	60
5.TRILHANDO A PESQUISA: INTERLOCUÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA ..	61
5.1.CATEGORIAS	61
5.1.1Apropriação do sistema de escrita - As facetas da alfabetização: linguística,	

interativa e sociocultural	61
5.1.2Desenvolvimento da oralidade como prática pedagógica	80
5.1.3Práticas de leitura e escrita: proposições do livro didático	85
5.1.4Desafios encontrados pela docente	89
5.1.4.1A disciplina escolar	89
5.1.4.2A avaliação.....	92
5.1.4.3A família.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES	114

INTRODUÇÃO

Esta dissertação aborda um estudo que tem como temática a reflexão para as práticas escolares de leitura e escrita. Especificamente é uma pesquisa que investiga como acontecem os processos de alfabetização e de letramento em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental (EF), da rede pública municipal de ensino, na cidade de Elísio Medrado, localizada no interior do estado da Bahia.

A base de produção de dados para desenvolver desse estudo se constituiu por uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Essa decisão se deu pelo fato de que a escola escolhida para realizar a pesquisa tem como particularidade ser a única do município, na zona urbana, que atende o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, além do fato de encerrar suas atividades letivas no segundo ano do ensino fundamental. Os estudantes aprovados para o terceiro ano são encaminhados para outra escola que atende ao terceiro, quarto e quinto ano. Ressalto que nesta escola há um docente para cada componente curricular, diferentemente do que é normalmente utilizado no Ensino Fundamental nos anos iniciais, em que os estudantes têm a maior parte das disciplinas com um(a) único(a) professor(a).

A escolha do tema é inspirada por questionamentos e inquietações que venho nutrindo desde o período da graduação, quando comecei a refletir sobre as práticas pedagógicas e as teorias educacionais que estudava. Essas inquietações se intensificaram à medida que me dediquei profissionalmente à docência nos anos iniciais do ensino fundamental (EF). No exercício da profissão, deparei com desafios que ampliaram minhas dúvidas e curiosidades, motivando a investigar mais a fundo as metodologias de ensino, a relação entre teoria e prática, e o impacto dessas práticas na formação integral dos alunos. Essa experiência prática trouxe à tona a necessidade de um aprofundamento teórico que orientasse minhas ações pedagógicas.

Especificamente, o tema alfabetização e letramento inquietou-me desde a graduação no curso de Licenciatura em Letras, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na cidade de Amargosa, interior da Bahia, entre o período de 2013 a 2018. Logo no início da graduação, participei como bolsista de um programa de extensão da universidade, denominado “Tecelendo”. O principal foco deste programa é a alfabetização de jovens, adultos e idosos, pautado na perspectiva de letramento.

A partir dessa vivência, fiquei incomodada com a problemática da alfabetização no contexto do letramento na Educação Básica e, assim, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso na graduação com este tema. O tema cresceu e passei, atuando como professora, a me preocupar com a aquisição da alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Assim, recortei o tema de estudo para os anos iniciais e busquei o mestrado em ensino como um caminho para entender melhor o tema e me aprofundar na prática pedagógica de forma e auxiliar estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Diante da minha trajetória, neste estudo, busco investigar como funciona, na prática, a aprendizagem da leitura e da escrita no processo de alfabetização e na perspectiva do letramento. Diante disso, procuro fundamentos para o tema em autores como Tfouni (2006), a qual se refere à alfabetização como a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as práticas de linguagem que ficam a cargo da escola. O letramento, por sua vez, evidencia os aspectos sócio-histórico do aprendizado de um sistema escrito por uma sociedade.

As concepções dessa autora se relacionam com as de Soares (2003) quando afirma que a alfabetização integra o processo de aquisição do sistema convencional de escrita. Já o letramento compreende o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema nas atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que englobam a língua e a escrita.

Coaduno com Soares (2004), para afirmar que a aprendizagem da leitura e da escrita deve acontecer de duas formas: mediante o ensino técnico e por meio dos usos sociais da escrita. Neste sentido, não é aconselhável considerar a técnica e o uso social da escrita de modo dissociável, pois estas devem ser organizadas de forma simultânea.

Ainda de acordo com a autora, “as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.” (p.2). O ensino técnico decorre de desde quando a criança aprende a pegar corretamente o lápis e vai se estendendo ao aprender quando a criança aprende os sons das letras do alfabeto (fonemas) e os converte em grafemas (alfabetização). Os usos sociais ajudam os alunos a aprender como a linguagem é usada no mundo social para vários propósitos. Porém, esse aprendizado só terá sentido se for estabelecida a conexão entre a alfabetização e a prática social da escrita (letramento).

Também conforme a autora,

[...] é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, p. 97).

Desta forma, a alfabetização e o letramento se referem a dois processos diferentes, mas que devem ser trabalhados conjuntamente, uma vez que ambos possuem componentes que,

combinados, ajudam o sujeito a não somente adquirir o domínio do código da escrita, mas também prepará-lo para ler o mundo, adquirindo a capacidade de refletir, criticar e construir.

Com base nessas considerações, foi realizado um estudo no qual analisei como ocorrem as práticas pedagógicas de leitura e escrita aplicadas no processo de alfabetização e letramento, investigando como essas práticas são implementadas em uma turma da única escola pública voltada para o 2º ano do Ensino Fundamental na cidade de Elísio Medrado-BA.

Em um breve relato de minha experiência profissional, como docente e alfabetizadora na Educação Básica, descrevo que, logo após minha formação inicial no curso de Licenciatura em Letras, no ano de 2017, tive a experiência de ministrar aulas em uma classe multisseriada de 3º e 4º ano do EF, na cidade de Amargosa - BA. Nesse contexto, presenciei estudantes com níveis de insuficiência no que se refere à leitura e à escrita, conforme o que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) de Língua Portuguesa, atualmente, corroborados e estendidos pela BNCC vigente desde 2018.

Em vista disso, alfabetizar é um processo que me encanta e ao mesmo tempo me inquieta, pois foram muitos os desafios que encontrei como professora alfabetizadora. As demandas das dificuldades na aprendizagem dos estudantes me deixavam angustiada. Eu não tinha teoria e prática suficiente para ajudá-los a superarem seus desafios de leitura e escrita, sentindo que não correspondia satisfatoriamente às necessidades de cada estudante, o que despertou em mim a vontade de não desistir da profissão e buscar estudos que pudessem me orientar a lidar com essas questões.

Depois de passar pela experiência de alfabetizar, posteriormente, fui convidada para trabalhar como professora da Educação Especial, no município de Elísio Medrado - BA, atuando com estudantes dos anos iniciais do EF com deficiência e com suspeitas de necessidades educativas especiais, fazendo atendimento a esses estudantes na sala de recursos multifuncionais, no turno oposto ao horário da sala regular. Neste trabalho, também presenciei as dificuldades na aprendizagem dos estudantes com relação à leitura e à escrita.

Portanto, além da pesquisa realizada na Educação Básica, tive experiência direta com dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita na escola, na sala de aula com estudantes de 3º e 4º ano, em atendimentos educacionais e em reuniões pedagógicas, e também pude ver essa questão em cursos de formação continuada.

Neste contexto, minha inquietação sobre as práticas de leitura e escrita, especificamente no processo de alfabetização e letramento se intensificou, pois, pude vivenciar tanto diretamente com os estudantes, como também em diálogo com colegas professoras dos Anos Iniciais do EF, as quais sempre relataram sobre as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem

relacionadas à alfabetização.

Sendo assim, continuo interessada em estudos sobre alfabetização e letramento, contudo dirijo meus esforços e minhas experiências com novos caminhos aos que já havia trilhado. Com isso, no Curso de Mestrado, busquei empenhar-me a dar continuidade ao estudo dessa temática com novos aprofundamentos teóricos na área do ensino de leitura e de escrita, visando conhecer como ocorrem as práticas pedagógicas de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública municipal do Estado da Bahia.

A escolha deste ano escolar se deu pelo fato de que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado em 2017, com início de sua implementação em 2018, a alfabetização deverá se consolidar até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, o processo tem seguimento no 3º ano, porém com ênfase na ortografização. Segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic¹), o prazo limite para a alfabetização era o 3º ano. Contudo, o documento da BNCC firmou o prazo para o 2º ano. (Rico, 2017)

A redução do ciclo de alfabetização foi motivo de críticas para alguns autores, um deles é Moraes (2020), o qual afirma que a redução do ciclo de alfabetização aos dois primeiros anos do ensino fundamental aconteceu “sem assumir, de forma explícita, o compromisso de assegurar a todas as crianças de quatro e cinco anos o direito de avançarem na compreensão do sistema de escrita alfabética e poderem começar a aprender algumas convenções grafema-fonema e fonema-grafema” (p. 12).

Moraes (2020) também cita, em seu trabalho, pesquisas de outros autores sobre o tema:

Jacomini, Santos e Barros (2019), ao analisarem comparativamente à proposta de alfabetização da “Base” ao que tinha sido antes proposto pelo PNE e pelo PNAIC, criticam a redução do ciclo de alfabetização a dois anos e apontam que a não priorização do letramento representaria, no texto da BNCC, um retrocesso conceitual – a redução da escrita alfabética a um código - e a desconsideração das funções sociais da leitura e da escrita (Moraes, 2020, p. 6).

O autor finaliza, relatando que a BNCC, colocada sem debate em 2017, no que se refere à alfabetização e ao letramento nos dois anos do ensino fundamental, “é um documento com problemas conceituais, com lacunas e evidentes inadequações” (p. 12).

¹ O PNAIC foi criado em 2012, com o propósito de cumprir a meta 2 estabelecida pelo movimento Todos pela Educação.

No que diz respeito ao espaço da pesquisa, optei pelo município de Elísio Medrado – BA de modo intencional, pois leciono neste município e, também, pelo desafio de conhecer a especificidade da cidade. Fiquei inquieta com o fato de que o município tem como particularidade uma única escola, na zona urbana, que atende o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, além de encerrar suas atividades no segundo ano. Quando os estudantes vão para o terceiro ano são direcionados para outra escola que atende o terceiro, quarto e quinto ano.

Outro propósito para o desenvolvimento da pesquisa são os dados informados pelo Ministério da Educação, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2021, que apresentam a correlação dos estudantes com dificuldades na alfabetização, por meio dos “Níveis da Escala de Proficiência em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental”, na escola investigada, mostrando que saltou de 15,5%, no ano de 2019 para 33,8%, no ano de 2021 (SAEB, 2021). Esses dados apontam que muitas escolas não têm atingido as habilidades estabelecidas na matriz de referência do SAEB, pois os números apresentaram menor desempenho nas avaliações. Ressalto que esses dados foram agravados pela Pandemia do Covid-19, que não será pauta deste estudo, porém este problema de alfabetização não é recente.

No que se refere aos “problemas” na alfabetização, tenho como ponto de partida um estudo que reflete sobre as pesquisas produzidas no período de 2013 a 2023, a respeito das práticas pedagógicas de leitura e escrita no processo de alfabetização no ensino de língua materna, bem como suas contribuições teórico-metodológicas.

Diante disso, o contexto educacional retratado pela escola da pesquisa integra uma problemática nacional: traços de dificuldade de aprendizagem, essencialmente na alfabetização. Conforme o Censo Escolar 2021, na escola em que foi realizada a pesquisa, existe um número significativo de estudantes em distorção associada à idade-série, equivalente a 15% nos anos iniciais. Contudo, ressalto que a média do Ideb está em 5,4, próxima da média nacional, que é 6,0 (Qedu, 2021).

Assim, para fundamentar este estudo utilizei como apoio autoras da área de estudo relacionados à alfabetização, como: Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001), Morais (2001), Mortatti (2000) e Soares (2004); e, na área de alfabetização associada com o letramento: Soares (2003; 2008; 2016; 2018; 2020), Tfouni (2006), Morais (2020) e Kleiman (2008).

Dentro do cenário formal de alfabetização (Tfouni, 2006), há impasses e desafios naturais que pertencem à rotina da professora alfabetizadora², como as dificuldades de

² Utilizo a palavra no termo feminino por acreditar que as mulheres são predominantes na profissão do magistério.

estudantes presentes no processo de leitura e escrita. Uma vez que, se essas dificuldades não forem sanadas, é possível que ocorram repetições de ano, podendo chegar à evasão escolar, e essa está condicionada ao “fracasso escolar” (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Diante disso, a dificuldade de escrita e leitura, sobretudo nos Anos Iniciais do EF pode impactar sobre toda a vida do estudante se não for feita uma ação pedagógica eficaz. Diante disso, como alertam Ferreiro e Teberosky (1999), “[...] para os funcionários educacionais revela-se como um problema digno de atenção, já que os fracassos nesse campo geralmente são acompanhados pelo abandono da escola” (p. 18).

Portanto, essa pesquisa justifica-se: pelos estudos que abordam as práticas pedagógicas de leitura e escrita, especificamente no que se refere ao processo de alfabetização e letramento; pela necessidade de atribuir visibilidade para a questão da não aprendizagem; por fortalecer meus conhecimentos com novos estudos, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem da leitura e escrita. E, como dito, a intenção de conhecer a realidade e a particularidade da escola da pesquisa, a qual é a única da cidade que atende ao público de estudantes do primeiro e segundo ano do EF.

Esta pesquisa lança o seguinte questionamento: como acontecem as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização e letramento em uma turma da única escola pública voltada para o 2º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Elísio Medrado - BA?

Para responder tal indagação tenho como objetivo geral analisar como ocorrem as práticas pedagógicas de leitura e escrita aplicadas no processo de alfabetização e letramento em uma turma da única escola pública voltada para o 2º ano do Ensino Fundamental na cidade de Elísio Medrado-BA. Além disso, com os objetivos específicos busquei descrever e analisar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pela professora nesta turma; investigar como ocorre a articulação entre a alfabetização e o letramento; e descrever os desafios encontrados pela docente no processo de alfabetização e letramento e quais estratégias foram adotadas para superá-los.

Desse modo, a pesquisa está organizada da seguinte maneira: A introdução, em que se constitui a justificativa, o objeto de estudo e os objetivos. No primeiro capítulo, realizei uma contextualização do cenário da educação básica de Elísio Medrado-BA. No segundo capítulo, apresento discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. No terceiro, abordo a metodologia e os procedimentos utilizados. No quarto capítulo, realizei um mapeamento de estudos sobre as práticas de leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento no segundo ano do ensino fundamental. No quinto capítulo, abordo a interlocução entre a

teoria e a prática em busca de respostas para o estudo. No sexto capítulo, destaco as categorias de análise do estudo e finalizo com algumas considerações sobre este estudo.

1. O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ELÍSIO MEDRADO-BA

No contexto da Educação Básica de Elísio Medrado, é importante enfatizar diversas questões relacionadas ao ensino integral, tais como a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação dos professores, as orientações para os estudos de recuperação e as estratégias pedagógicas adotadas. Saliento que essa última questão está relacionada ao meu objeto de estudo, mais especificamente, as estratégias pedagógicas adotadas por uma professora referentes às práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização.

O ensino integral foi implementado no município em 2013, por meio do Programa Mais Educação, visando ampliar a jornada escolar e melhorar o ensino. Posteriormente, em março de 2015, o ensino de Tempo Integral foi oficialmente instituído, com autorização do Conselho Municipal de Educação, direcionado aos alunos do 1º ao 3º ano do ciclo de alfabetização (PPP, 2023).

No que diz respeito à organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, houve uma mudança na estrutura, em que antes abrangia até o 3º ano e agora se limita ao 1º e 2º ano, com a inclusão do ciclo de alfabetização.

No que tange à estratégia pedagógica utilizada, o município disponibiliza de um professor por disciplina, embora em algumas situações, um mesmo professor possa assumir mais de um componente curricular devido a carga horária. De acordo com informações obtidas por meio de conversa informal com a coordenadora pedagógica da escola (2023), o trabalho pedagógico é pautado pela interdisciplinaridade, envolvendo o uso de literatura, projetos de rede, culminâncias de temáticas, avaliações globais e um planejamento pedagógico que transcende as áreas do conhecimento, garantindo uma formação integral dos alunos.

No que se refere à formação dos professores que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o município promove o Ciclo Formacional 2023, que consiste em encontros de rede ao longo do ano letivo, visando a formação continuada dos educadores. Além disso, “durante o planejamento pedagógico, são realizadas formações quinzenais com temas previamente definidos” (Coordenadora Pedagógica, 2023).

Quanto aos estudos de recuperação, em julho de 2023, foi divulgada a PORTARIA Nº 009/2023, regulamentando os procedimentos didáticos e pedagógicos para a realização da Avaliação de Recuperação Paralela na Rede Municipal de Ensino, demonstrando o compromisso do município com a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Essas medidas refletem o esforço da cidade de Elísio Medrado em proporcionar uma educação de qualidade e em constante evolução para seus estudantes.

É importante contextualizar esse cenário a fim de compreender a dinâmica da escola, a abordagem da professora e o movimento da alfabetização no contexto da relação entre alfabetização e letramento. Essa contextualização proporciona uma visão mais abrangente e esclarecedora dos elementos envolvidos nesse processo educacional.

1.1 LÓCUS DA PESQUISA

Segundo informações retiradas do Plano Político Pedagógico (PPP), ano de 2023, a Escola Municipal Gisélia Miranda Leite foi oficialmente registrada no Ministério da Educação em março de 1982 e recebeu sua regulamentação em outubro do mesmo ano. Ela está localizada na Rua Nossa Senhora de Fátima, no centro de Elísio Medrado-BA, CEP: 45305-000. A escola funciona em tempo integral, das 7:10 às 17:30, de segunda a sexta-feira, atendendo um total de 79 alunos. As turmas são divididas entre o 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Para garantir que todos os alunos possam chegar à escola com facilidade, o município oferece transporte escolar gratuito para aqueles que moram na área rural. A equipe escolar é composta por profissionais como uma gestora, uma vice-gestora, 14 professores, uma coordenadora pedagógica, uma secretária escolar, seis monitoras, quatro funcionários de serviços gerais, quatro merendeiras e um porteiro.

A estrutura física inclui, no ano de 2023, seis salas de aula, um refeitório, uma cozinha, uma sala para secretaria e diretoria, nove banheiros, um depósito, uma sala de professores e uma área de recreação. A escola passou por uma grande reforma nos anos de 2021-2022, realizando melhorias significativas na estrutura para proporcionar mais conforto e segurança a todos (PPP, 2023).

No ano de 2022, devido ao grande número de matrículas na creche, a escola foi transferida para o prédio da Creche Casulo Iêda Barradas. Essa mudança foi possível porque a Escola Municipal de Tempo Integral Gisélia Miranda Leite tinha um número de matrículas que permitia a troca de espaços. A Creche Casulo Iêda Barradas está localizada na Rua XV de novembro, também no centro de Elísio Medrado-BA. A escola passou por uma grande reforma em 2022, com melhorias na fachada, salas climatizadas, lousas de vidro, restauração do piso e das paredes, além de mobília nova para as salas de aula, cozinha e secretaria (PPP, 2023).

A alimentação escolar é fornecida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do governo federal, e atende não apenas aos alunos dessa escola, mas também aos estudantes de toda a rede municipal da Educação Básica. As refeições são balanceadas e

preparadas por nutricionistas, garantindo uma alimentação saudável com quatro refeições diárias.

Além disso, todos os anos os alunos recebem uma blusa de uniforme e uma variedade de materiais pedagógicos diversificados para serem utilizados nas aulas regulares e nas oficinas em tempo integral.

Gentilmente, a coordenadora da escola disponibilizou o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2023) da instituição, demonstrando um compromisso com a transparência e a colaboração com nosso estudo. No entanto, é importante ressaltar que o PPP ainda se encontra em fase de desenvolvimento, iniciado no ano de 2023, e ainda não finalizado até a conclusão desta pesquisa. Isso indica um esforço contínuo da escola em aprimorar sua abordagem educacional, adaptando-a às necessidades em constante evolução dos alunos e do ambiente educacional. A disposição em compartilhar o PPP em andamento evidencia a vontade da escola de envolver a comunidade escolar e receber *feedback* construtivo para enriquecer ainda mais o documento final.

2. ESTUDOS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Neste capítulo, enfatizo a inter-relação entre alfabetização e letramento, investigando seus conceitos, analisando sua evolução, importância e as abordagens que garantem uma educação abrangente.

De acordo com Mortatti (2006), a história da alfabetização tem seu lado mais evidente na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, desde o final do século XIX, apresentam-se contestações relacionadas com “antigas” e “novas” interpretações para um mesmo problema: “a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública” (p. 1).

A partir da década de 1980, o uso dos métodos analíticos e sintéticos começou a ser contestado e outro modo de alfabetizar ganhou mais vigor, especialmente com o surgimento das ideias veiculadas pela teoria do construtivismo, com as novas abordagens das autoras Ferreiro e Teberosky (1999), que deslocam a atenção para o modo como a criança aprendiz se relaciona com o objeto de conhecimento.

O contexto histórico da alfabetização, o processo de aprendizagem do sistema de escrita e concepções de alfabetização e letramento serão discutidos nos próximos tópicos. Seguindo uma descrição cronológica, farei uma breve contextualização da história da alfabetização no Brasil de acordo com Mortatti (2006). Em seguida, são apresentados os processos pelos quais as crianças passam até alcançar a escrita alfabética, estudos desenvolvidos pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as quais trouxeram contribuições para auxiliar as professoras a compreenderem as dificuldades e a pensarem em estratégias didáticas para ajudar os estudantes a avançarem no seu aprendizado.

2.1. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Segundo Mortatti (2006), desde o final do século XIX, especificamente com a Proclamação da República, a educação obteve visibilidade como uma das utopias da modernidade. “A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações com vistas a atender aos ideais do Estado republicano” (p. 2). Desde a época do modelo republicano de escola, “observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso” (p. 3).

De acordo com Mortatti (2006),

por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais (p. 3).

É importante compreender que um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil tem uma trajetória de constantes mudanças conceituais e metodológicas. Para compreensão do processo, Mortatti (2006) traz como exemplo a situação paulista. Nesse contexto, a autora compreende a história da alfabetização dividindo-a em quatro épocas.

Conforme Mortatti (2006), o primeiro momento inicia durante o período final do Império brasileiro, a educação era caracterizada por uma falta de organização. As escolas, que eram poucas e muitas vezes não mais do que salas adaptadas, abrigavam alunos de todas as séries e estavam alojadas em edifícios inadequados para o propósito educacional. Estas eram “aulas régias” (p.33). Devido às condições precárias, a sobrevivência do ensino dependia fortemente do esforço do professor e dos alunos. O material disponível para o ensino da leitura era limitado, embora na segunda metade do século XIX existissem alguns livros impressos para fins de ensino de leitura, que eram editados ou produzidos na Europa. No entanto, o ensino da leitura geralmente começava com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos” (p.33).

Naquela época, para ensinar a leitura, eram empregados métodos de marcha sintética, se configurava “da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; do fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas” (p. 33). Nesse percurso de tempo, o método existente era o da soletração, dotado pelo método sintético, pois começava da parte para se chegar ao todo, ou seja, da letra para a palavra.

Por volta de 1876, data eleita por Mortatti (2006), como marco inicial do primeiro momento crucial nessa história, ocorreu a publicação em Portugal da *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, de autoria de João de Deus, e se estendeu até o início da década de 1890. O “método João de Deus” ou “método da palavração” “baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras”. (Mortatti, 2006, p.34).

De acordo com Mortatti (2006), o segundo momento iniciou com a reforma da instrução pública, que foi implementada no estado de São Paulo a partir de 1890, com a intenção de servir como referência para os outros estados do Brasil. Esta reforma começou com a reestruturação da Escola Normal de São Paulo e a fundação da Escola-Modelo Anexa. Em 1896, um Jardim

da Infância foi estabelecido nesta escola. “Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então considerado novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura”. (p.34)

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. (Mortatti, 2006, p.34)

Os defensores do método, apesar das controvérsias sobre suas diversas formas de processamento, concordam unanimemente que o ensino da leitura deve ser adaptado a essa nova percepção da criança. Assim, segundo o método analítico, a abordagem inicial para o ensino da leitura deve ser iniciada pelo “todo”, seguida de uma análise detalhada de suas partes.

Mortatti (2006) relata que foi durante esse período, especificamente no final dos anos 1910, que o termo “alfabetização” começou a ser empregado para descrever o ensino inicial de leitura e escrita.

Nesse segundo período, surgiram novas tradições fundamentadas nas disputas ocorridas, enfatizando que o ensino da leitura está intrinsecamente ligado a questões didáticas. Isso implica no método de ensino a partir da compreensão das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança que está sendo ensinada. Portanto, o ensino da leitura e escrita foi abordado como uma questão didática subordinada às questões psicológicas da criança.

O terceiro momento se deu a partir da década de 1920, época que foi decretada por Antônio Sampaio Dória como a “autonomia didática”. “A partir dessa época, aproximadamente, as cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa) e começaram a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas” (Mortatti, 2006, p. 38).

Dessa maneira, surgiu um ecletismo tanto processual quanto conceitual no âmbito da alfabetização, no qual o aprendizado da leitura e escrita é percebido como uma questão de "medida" essencialmente. Nesse contexto, o método de ensino é condicionado ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. “A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura”. (p. 38)

Ainda de acordo com essa autora, nesse terceiro momento, “emergiu uma nova abordagem no ensino da leitura e escrita: a alfabetização personalizada, na qual o método de ensino é adaptado à maturidade da criança que está sendo ensinada.” (p. 38)

O quarto momento, por sua vez, iniciou-se na década de 1980. Consoante Mortatti (2006), a fim de buscar soluções para o problema do fracasso escolar na alfabetização de crianças foi introduzido no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e colaboradores.

O pensamento construtivista traz como revolução a transferência do eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. Nessa perspectiva, as crianças têm um papel ativo no aprendizado, construindo o próprio conhecimento.

É relevante destacar que, mesmo durante a década de 1980, houve o surgimento de uma perspectiva teórica denominada “interacionismo linguístico”, que gradualmente ganhou destaque em propostas e práticas de alfabetização, gerando uma espécie de disputa entre seus defensores e os adeptos do construtivismo. No entanto, essa disputa progressivamente se dissipou à medida que certos elementos do interacionismo linguístico foram integrados com certos elementos do construtivismo. Essa integração foi absorvida (e silenciada) no discurso oficial das políticas públicas para a alfabetização escolar. (Mortatti, 2006)

Dentre essa variedade de aspectos, destaco as discussões e propostas relacionadas ao letramento, que em alguns momentos são consideradas complementares à alfabetização, em outros momentos são vistas como distintas e mais desejáveis.

O letramento, enquanto conceito, amplia a compreensão sobre o uso social da leitura e da escrita, englobando não apenas as habilidades básicas de decodificação, mas também as práticas sociais envolvidas na interação com textos em diferentes contextos. Nas próximas seções, explorarei mais profundamente o papel do letramento na educação e suas implicações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

2.2. PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA

Para falar sobre alfabetização, é necessário escrever sobre as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), as quais inovaram o conhecimento que se tinha sobre a aquisição da leitura e da escrita, ao lançarem o livro “Psicogênese da língua escrita”.

As reflexões deste livro são baseadas em um trabalho experimental que as autoras realizaram em Buenos Aires, durante os anos de 1974 a 1976. O livro evidencia uma investigação que tornou possível, pela primeira vez, a descrição do processo de aquisição da língua escrita, uma espécie de marco divisor na história da alfabetização. O conhecimento surge como algo a ser construído pelo indivíduo, que começa a ser enxergado como sujeito e não

como objeto no processo de aprendizagem. As autoras foram motivadas a escrever o livro a partir dos altos índices de fracasso escolar apresentados na Argentina (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Ferreiro e Teberosky (1999) relatam em sua obra resultados obtidos com crianças de 4 a 6 anos de classes sociais diferentes sobre uma exploração acerca da escrita da criança, sendo que diante dos resultados obtidos permitiram definir em cinco níveis. No nível 1, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma [...]. A escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita” (p. 193).

Desse modo, grafias maiores ou de maior comprimento do traçado total são obtidas se o objeto for maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos. Assim, “a criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 194).

No nível 2, a hipótese central é: “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. [...] cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma” (p. 202). Assim, a forma da grafia é mais determinada e mais próxima a das letras. Em consonância com Ferreiro e Teberosky (1999), nesse nível, a criança apresenta duas características no processo da escrita: quantidades de grafias (nunca menos que 3) e a variedade da grafia.

Já no nível 3, acontece o surgimento da hipótese silábica, em que há a “tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, [...] trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (p. 209). Nesse mesmo nível, a criança procura efetuar uma correspondência entre grafia e sílaba. As letras já não são percebidas aleatoriamente, mas de acordo com o som percebido nas palavras.

No nível 4, ocorre a passagem da hipótese silábica para a alfabética. Nesse, a escrita é representada algumas vezes por sílabas completas ou incompletas. Ferreiro e Teberosky (1999) abordam que há um conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termo de hipótese silábica. A descrição da tarefa executada pela criança se dá no sentido de que cada grafia corresponde a um som.

E o nível 5, na concepção das autoras, é a escrita alfabética sobre a qual as autoras dizem que:

[...] a escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já frequentou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos

caracteres corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (p. 219).

Consoante Ferreiro e Teberosky (1999), embora o processo de escrita se finda no *nível* 5, isto não quer dizer que as dificuldades da criança tenham sido superadas, pois a partir desse instante a criança encontrará as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido restrito. Ela está alfabética, ou seja, compreende como o sistema de escrita alfabética funciona e agora terá o desafio de estudar as convenções ortográficas desse sistema e aprimorar sua fluência leitora e compreensão textual.

Posto isso, o processo de apropriação da escrita não ocorre em um único passo, mas se desenvolve gradualmente à medida que o indivíduo alcança hipóteses, construções e normas, ou seja, decorre por muitas reflexões até chegar ao êxito da escrita. Assim, é importante pesquisar sobre as dificuldades que possam ser identificadas no processo de alfabetização.

Para dar seguimento, no próximo tópico, teço considerações sobre os conceitos de alfabetização e letramento.

2.3. APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: UM OLHAR A RESPEITO DAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E OS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO

A aquisição da escrita é um processo gradativo, sendo que uma das formas para que ela se desenvolva é por meio da inclusão de seus sujeitos em práticas sociais de uso da língua que se baseiam na necessidade do discurso, incluindo dois processos de aprendizagem interdependentes: a alfabetização e o letramento.

De acordo com Soares (2020), a alfabetização está relacionada com a aquisição da tecnologia da escrita. A autora explica que a alfabetização constitui o domínio de uma “técnica” chamada escrita. Ou seja, para essa autora,

processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); [...] habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (p. 27).

Nessa perspectiva, a escrita necessita de uma organização espacial do texto para a página, ocorrendo o domínio compatível com os objetos que se escreve e que se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2020).

Soares (2020) destaca que o ponto de partida para o processo de alfabetização “são os

saberes que as crianças, com base em suas vivências no contexto familiar, social e cultural, já trazem quando chegam à instituição escolar” (p. 112). Assim como,

pela mediação da/o alfabetizadora/or, que as acompanha e orienta, elas vão evoluindo em sua compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética, em fases que se sucedem segundo seu desenvolvimento cognitivo e psicolinguístico e, como vimos, vão progressivamente tomando consciência de que: a fala se constitui de cadeias sonoras; a língua escrita é a visualização dessas cadeias sonoras; essas cadeias sonoras podem ser segmentadas em palavras, e estas em sílabas; as sílabas se constituem de pequenos sons (fonemas); esses pequenos sons (fonemas) são representados por letras (p. 112-113).

O intuito de promover e guiar esse desenvolvimento desde a educação infantil é possibilitar que a criança, ao compreender plenamente a relação entre fala e escrita, que é a aprendizagem das correspondências fonema-letra, tornando-se alfabética. Isso é condicionado ao desenvolvimento da consciência fonêmica, também conhecida como consciência grafofonêmica, já que as relações entre fonemas e letras são interligadas e ocorrem de forma simultânea.

De acordo com Tfouni (2006, p.9), “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal”. Ainda conforme a autora,

[...] o processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão (por exemplo, representar o som /s/ com os grafemas ss (osso), c (cena), sc (asceta), xc (exceto), etc.) até um nível mais complexo (representar um interlocutor ausente durante a produção de uma carta, por exemplo) (p. 19).

Do mesmo modo, apesar de considerar que a alfabetização acontece de modo individual, Tfouni (2006) considera que essa ação não se completa nunca, pois a sociedade está em constante processo de mudança e a atualização individual para acompanhar essas modificações deve ser frequente.

Ferreiro (2001) opõe-se ao conceito de alfabetização conhecido como estudo de duas técnicas diferentes esta que é codificar e decodificar a língua escrita (técnica e prática), vendo o professor como o único detentor do conhecimento. A autora defende a tese de que a alfabetização é o oposto do tradicional, uma vez que a considera como o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Tal aprendizagem considera-se como conceitual, pois se dá como meio de interação entre a língua escrita e o sujeito que quer conhecer. Assim,

para a autora,

A alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de prontidão da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem. [...] temos, por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas: por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto (p. 13).

Desse modo, Ferreiro (2001) explica que se a escrita for compreendida como um sistema de representação, a aprendizagem assume um caráter conceitual, ou seja, torna-se mais do que apenas aprender um código, é a aquisição de um novo objeto de conhecimento. O intuito de dar ênfase à alfabetização inicial, a partir da representação da linguagem, se deu diante da preocupação da autora a respeito do “problema da alfabetização”.

Para Soares (2004), a escrita não se trata da aquisição de um código, pois “um código é, em seu sentido próprio, um sistema que substitui os signos de um outro sistema já existente; ao contrário, o sistema alfabético não é um sistema de substituição de um outro sistema preexistente” (p.1). Sendo assim, “é um sistema de grafemas que representam sons da fala, os fonemas, portanto, um sistema de representação, não um código” (p.1).

Esse sistema de representação se materializa no sistema alfabético, que de acordo com Soares (2004) é um sistema notacional. Portanto, a alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções.

É importante ressaltar que, na prática educacional, a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser abordada como um todo: a alfabetização deve integrar-se ao desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético e o letramento; ainda que esses dois processos tenham características únicas em termos de seus objetos de conhecimento e processos cognitivos e linguísticos de apropriação deles, separá-los faria com que a criança tenha uma concepção desvirtuada e parcial da natureza e das aplicabilidades da língua escrita em nossa cultura (Soares, 2004).

Assim, a alfabetização e letramento são conceitos inter-relacionados, mas que abordam aspectos distintos do processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita. A alfabetização refere-se ao aprendizado do sistema alfabético, envolvendo o reconhecimento e a associação entre letras e sons, permitindo que uma pessoa decodifique e codifique palavras. Já o letramento vai além da decodificação, envolvendo a compreensão crítica e reflexiva da

linguagem escrita, sua aplicação em diferentes contextos sociais, e a capacidade de interpretar e produzir textos de maneira significativa. Enquanto a alfabetização se concentra nas habilidades básicas de decifrar letras e palavras, o letramento incorpora essas habilidades em práticas mais amplas e contextualizadas, promovendo uma participação mais efetiva e crítica na sociedade letrada. Acredito, ao desenvolver essa pesquisa e com base nas referências citadas, que o desenvolvimento conjunto desses dois processos contribui para uma formação completa na área da linguagem escrita.

2.4. AS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO

Soares (2016a) destaca que o processo de alfabetização e letramento pode ser subdividido em três facetas distintas: linguística, interativa e sociocultural. A faceta linguística abrange o processo de alfabetização, enquanto as dimensões interativa e sociocultural abrangem o letramento (Soares, 2016a). Essas perspectivas fornecem uma compreensão abrangente da complexidade envolvida na aprendizagem inicial da escrita e no desenvolvimento da capacidade de utilizá-la efetivamente em diversos contextos sociais.

De acordo com Soares (2016a, p. 29), a faceta linguística tem como objeto de conhecimento “a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem”. A faceta interativa tem como objeto “as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino” (p. 29). Já a faceta sociocultural tem como objeto “os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos” (p. 29).

Cada uma das três facetas possui áreas de conhecimento distintas e impulsiona processos cognitivos e linguísticos específicos para o processo de aprendizagem. Desse modo, estratégias de aprendizado e ensino específicas são fundamentais para o desenvolvimento eficaz de cada faceta.

A abordagem centrada nessas facetas durante a aprendizagem inicial da escrita resulta no processo de alfabetizar letrando, conforme destacado por Soares (2016a):

A integração das facetas permite que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em

pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos reais – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando (p. 350).

A combinação das etapas de aprendizado permite que a criança, ao aprender a codificar e decodificar, também desenvolva a compreensão e interpretação de textos. Esse processo começa com a escrita inventada e avança para frases e textos reais, inserindo a criança no contexto da escrita e dos usos sociais e culturais da leitura.

Desse modo, durante o processo de aprendizagem, a criança requer não apenas a reflexão sobre os mecanismos que compõem sílabas, palavras e frases, mas também a compreensão da relação entre esses elementos e a estrutura sonora. Além disso, é essencial compreender como essas palavras e frases se organizam para formar o texto escrito que circula socialmente por meio de diversos gêneros textuais.

2.5. ABORDAGENS SOBRE O LETRAMENTO

Possivelmente, essas diferentes concepções contemporâneas do processo de alfabetização possam ser atribuídas à introdução e subsequente "adoção" do termo letramento. Essa palavra é uma versão traduzida do termo em inglês *literacy*, derivada do latim *littera* (letra) com o sufixo *-cy*, indicativo de qualidade, condição ou estado. Até a década de 1980, a palavra em inglês era comumente traduzida como alfabetização. Somente em 1986, na obra de Mary Kato, é que o termo letramento surgiu pela primeira vez na literatura brasileira, abrangendo significados e conceitos que não eram atribuídos à alfabetização.

Segundo Kato (1986), a definição do conceito de letramento está orientada em uma circunstância que oferece ao indivíduo duas satisfações vinculadas à prática da escrita: uma relacionada às suas necessidades pessoais e outra ligada às demandas sociais. A proporção individual do letramento diz respeito aos processos cognitivos e metacognitivos abrangidos na leitura e escrita. Por outro lado, o aspecto social refere-se ao uso que as pessoas fazem dessas habilidades de leitura e escrita em um contexto específico, conectando-as com suas

necessidades, valores e intenções.

Dessa maneira, na perspectiva dessa autora, o letramento não se resume apenas ao ensino das habilidades de decodificação e codificação dos símbolos escritos de uma língua, mas está intimamente ligado às práticas sociais de leitura e escrita realizadas pelos indivíduos em diferentes contextos de interação.

Complementando os estudos sobre letramento, para Kleiman (2008), esse termo começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (p.16) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Os estudos do letramento foram se expandindo para descrever as condições de uso da escrita, com o intuito de definir como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Dessa forma, as pesquisas sobre letramento já não visavam mais somente o ambiente acadêmico, como era no início dos estudos, mas acreditavam que as práticas de letramento estariam relacionadas às práticas sociais e culturais de grupos que utilizavam a escrita (Kleiman, 2008).

Em seus estudos, Kleiman (2008) afirmou que o termo letramento ainda não se encontrava dicionarizado, pelo fato de ser complexo e haver alternância dos diversos tipos de estudo. No entanto, por meio de uma consulta realizada no glossário no site do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), no ano de 2023, encontrei a concepção de letramento referenciada por Magda Soares. Assim, no CEALE, o letramento tem por definição

o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (Soares, 2016b, p.1).

Ainda de acordo com Kleiman (2008), o letramento está associado a práticas de leitura e escrita, relacionando o termo com a situação de ensino e aprendizagem da língua escrita de texto. Conforme a autora:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de

prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (p. 18-19).

Kleiman (2008) postula que o fenômeno do letramento extrapola o mundo do aprendizado da técnica da escrita, tal como ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

Ainda chama a atenção, nesta dissertação, a complexidade do conceito de letramento e cabe a reflexão sobre duas vertentes que compõem esse conceito. Em sua obra, Kleiman (2008) faz referência a Street (1984), apresentando o letramento sobre dois enfoques: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo refere-se às práticas de uso da escrita na escola e é caracterizado pela dualidade entre fala e escrita. Esse modelo descreve a fala como algo informal, dispensando a necessidade de estudo, enquanto retrata a escrita como formal e a única modalidade que merece ser estudada. Conforme Kleiman (2008, p. 21), “essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.”

Refletindo acerca do modelo autônomo, Kleiman (2008, p. 22, grifos da autora) aborda a concepção de *autonomia*, que compete ao fato de que a escrita seria um produto completo por si só, não precisando estar ligada a um contexto para ser interpretado. “Mas está também relacionada à noção de que ela (a escrita) não sofre interferências da oralidade” (SANTOS, 2014, p. 62). Assim sendo, a escrita representa uma ordem divergente da comunicação e distinta da oral.

Para Kleiman (2008, p. 22), há três características relacionadas ao modelo autônomo: a primeira refere-se “à correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo”; a segunda, “à dicotomização entre oralidade e a escrita”; e a terceira, por fim, compete “a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem”.

No que se refere a “letramento e o desenvolvimento cognitivo”, Kleiman (2008) aborda, em seus estudos, que a relação de aquisição e desenvolvimento da escrita com o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de trabalhos empíricos e etnográficos. Esses trabalhos se configuram através da relação entre grupos que usam a escrita e aqueles que não usam. Tais trabalhos verificaram que, conforme “os sujeitos entram em contato com instituições como a escola, a escrita, a comuna, eles começavam a utilizar princípios de organização do conhecimento que não estavam contextualmente determinados” (kleiman, 2008, p. 24). Na verdade, a escola e o letramento estão correlacionados pelo fato de que a escola, em quase todas

as sociedades, é a principal agência de letramento. E “o desenvolvimento de habilidades cognitivas que o modelo autônomo de letramento atribui universalmente à escrita” (p.25) é consequência da escolarização.

No que concerne à “dicotomização da oralidade e da escrita”, essa autora parte de uma compreensão de letramento que independe das práticas discursivas e que estão ligadas exclusivamente à escrita, salientando as produções e textos com argumentos e exposições. Olson e Hildyard (1983, p. 41) *apud* Kleiman (2008, p.27) afirmam que,

Os enunciados conversacionais tendem a ser pouco planejados, informalmente empregados, e expressam conteúdos informais. Os textos escritos, por outro lado, tendem a ser cuidadosamente planejados, utilizando seletivamente, e expressam conjuntos formais de conhecimento.

Esse modelo acredita que a forma escrita é sempre planejada e com boa execução, ao passo que a fala é vista como uma modalidade que dispensa elaborações, sendo considerada informal e sem preparação. No entanto, há controvérsias, pois nem toda escrita é formal e literalmente planejada, assim como nem toda fala é informal e sem elaboração prévia. De acordo com Kleiman (2008), as cartas, por exemplo, têm mais semelhanças com uma conversa do que uma conversa possui com uma palestra inaugural, pois em algumas ocasiões, uma palestra parece compartilhar apenas o ato de falar com outras formas de comunicação oral.

Pensando na perspectiva da fala e da escrita, é necessário compreender que essas duas modalidades possuem semelhanças e diferenças. A aquisição da escrita é um processo que complementa o desenvolvimento linguístico, modificando o processo de ruptura estabelecido pelo ambiente escolar.

A terceira característica citada por Kleiman (2008) refere-se às “qualidades intrínsecas da escrita”, abordando que,

[...] a nossa sociedade valoriza justamente aquilo que é postulado como característicos do pensamento transformado pela escrita, caracterizações como a de Ong reforçam o que Graff (1979) denominou de “mito do letramento”, isto é uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis não só no âmbito da cognição, como já foi apontado, mas também no âmbito social (p.34).

De maneira geral, os modos de pensar remetem à abstração. No entanto, é equivocada a ideia de que os indivíduos que se expressam de forma oral seriam mais propensos a um

pensamento situacional e operacional, enquanto aqueles que dominam a escrita empregariam uma lógica abstrata.

Portanto, o modelo autônomo, de acordo com Santos (2014, p.64) “é um modelo de letramento limitado, visto que se centra, apenas, no ensino formal da escrita; não considera os diversos contextos de produção, nem leva em conta como são construídas as relações de poder, identidade e valores sobre a cultura escrita na esfera escolar”.

Opondo-se ao modelo autônomo, Kleiman (2008) aponta alternativas, ao ressaltar o modelo ideológico (proposto por Street), e afirma que as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas. Assim, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Tal modelo aponta situações em que o aluno possa ser colocado como parte do processo de aprendizagem, argumentando sobre contextos reais, posicionando-se como sujeito atuante no processo.

Street (1984-1993) *apud* Kleiman (2008) defende o modelo de letramento ideológico para salientar claramente o fato de que as práticas de letramento são aspectos da cultura e, sobretudo, das estruturas de poder numa sociedade. Desse modo, o modelo ideológico não deve ser percebido como uma negação de resultados dos estudos feitos na visão autônoma do letramento. No entanto, “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa”. (Kleiman, 2008, p. 39). Santos (2014) completa a ideia ao afirmar que

admite-se, assim, que as formas as quais as práticas de leitura e escrita assumem em efetivos contextos sociais são ideologicamente determinadas e dependem fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas. Nesse sentido, a escola é entendida como um espaço histórico e sociocultural, uma esfera da atividade humana e da circulação de múltiplos discursos; e o letramento escolar, como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que apresenta ampla relação com os processos de construção do conhecimento, a aprendizagem formal da escrita e da leitura e a (re) apropriação de discursos (cf. Bunzen, 2010, *apud* Santos, 2014, p.64).

Nessa perspectiva, e tendo em mente que o propósito que nos interessa alcançar é aquele de uma pedagogia “relevante” e “crítica”, conclui-se que “o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas”. (Kleiman, 2008, p.57)

Nesse contexto, a alfabetização deve ser percebida como um procedimento de representação, conectando-se a uma variedade de práticas de letramento. A leitura e a escrita são consideradas ações separadas, porém complementares, cujo desenvolvimento depende das

habilidades de codificação/decodificação e da percepção de elementos, sejam eles explícitos ou implícitos, determinados ideologicamente.

Somando a esses estudos, Soares (2020) aborda que o letramento se refere às “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos” (p. 21).

Ainda para Soares (2020), o letramento tem uma concepção diversa e complexa. “Porque são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos - na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação” (p. 26).

Dessa forma, para a autora, esse processo engloba diversas habilidades, conhecimentos individuais, práticas sociais e competências funcionais. Também, para Tfouni (2006), “o letramento [...] focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre na sociedade quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada” (p. 10). Ainda segundo a autora, “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” (p.10).

Tfouni (2006) acredita que a concepção de letramento é mais do que uma simples aquisição da escrita e códigos associados à alfabetização, entendendo que não é só uma questão de saber ler.

Nessa perspectiva, o foco deste estudo é a reflexão sobre as práticas pedagógicas de leitura e escrita, especialmente no contexto da alfabetização e letramento. Conforme mencionado na introdução, este trabalho aborda especificamente as práticas de leitura e escrita destinadas aos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. Alinhado a esse propósito, na seção seguinte, realizei um mapeamento de estudos que se assemelham a essas práticas a fim de entender melhor o objeto escolhido.

3. RASTREAMENTO DE ESTUDOS ACERCA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Devido ao longo histórico de insucesso escolar que ainda existe em nossa realidade, questões relacionadas a práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização têm sido frequentemente objeto de estudos acadêmicos no campo da educação. Portanto, o papel do professor e, conseqüentemente, suas práticas e saberes, são cruciais para o sucesso ou insucesso dos alunos. Como resultado, vários estudos com o objetivo de identificar, analisar e discutir as práticas dos professores alfabetizadores já foram realizados e serão apresentados em seguida.

Neste tópico, para entender melhor a temática na qual me debruço, fiz um levantamento de artigos, dissertações e teses defendidas entre os anos de 2012 e 2022 que discutem a temática das práticas de leitura e escrita na alfabetização apresentadas para o segundo ano do Ensino Fundamental. A questão norteadora deste trabalho é: que contribuições as pesquisas que estudaram alfabetização na perspectiva do letramento nos anos de 2012 a 2022 trazem para refletir sobre as práticas de leitura e escrita e as dificuldades de aprendizagem no ensino de língua materna? E para responder à questão, aponto o seguinte objetivo: mapear as pesquisas produzidas nos anos de 2012 a 2022 sobre as práticas de leitura e escrita e as dificuldades de aprendizagem na alfabetização na perspectiva do letramento no ensino de língua materna.

Antes de iniciar as buscas dos trabalhos, criei um Protocolo de Pesquisa (Quadro 1), contendo a questão problema, os objetivos, as bases de dados usadas, os critérios de inclusão e exclusão para a separação dos trabalhos, os critérios de busca, explanação dos resultados e a contextualização dos resultados.

Para a construção deste levantamento, propus a analisar os dados a partir da perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (1977). Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a <discursos> (conteúdos e continentes), extremamente diversificados” (p.6).

De acordo com o protocolo de pesquisa, fiz as buscas através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na BDTD, utilizei o modo “busca avançada”, para melhor especificar o tema procurado. Os descritores aplicados foram: “ensino fundamental”, “dificuldades de aprendizagem”, “letramento”, “dificuldades na aprendizagem”, “anos iniciais”, “alfabetização”, “práticas de leitura e escrita” e “prática pedagógica”.

Os resultados encontrados neste levantamento discorreram através da organização e

análise dos dados de acordo com Bardin (1977), com as seguintes situações: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados.

Quadro 1 - Protocolo para Revisão Sistemática de Literatura

OBJETIVO	
Mapear as pesquisas produzidas nos anos de 2012 a 2022 sobre as práticas de leitura e escrita e as dificuldades de aprendizagem na alfabetização na perspectiva do letramento no ensino de Língua materna.	
BASES DE PESQUISA	
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);	
JUSTIFICATIVA	
Por meio da busca na BDTD, fiz um compilado para posterior análise dos trabalhos.	
O recorte temporal foi de 10 anos, pois acredito que nesse tempo houve uma produção suficiente para fazer um mapeamento dos trabalhos e, assim, me apropriar melhor das discussões em torno do tema.	
CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	
Critérios de inclusão: I.1. Estudos com foco no 2º ano do ensino fundamental; I.2. Trabalhos com a temática de dificuldade de aprendizagem; I. 3. Pesquisa sobre práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita.	Critérios de exclusão: E.1 Trabalhos publicados antes de 2012; E.2 Trabalhos na alfabetização com ênfase em áreas diferentes da língua materna; E.3 Trabalhos com foco em saúde; E.4. Trabalhos sem acesso a pesquisa completa; E.5. Pesquisas feitas fora do Brasil.
PROCEDIMENTOS DE BUSCA	
Descritores: “ensino fundamental”, “dificuldades de aprendizagem”, "letramento", "dificuldades na aprendizagem”, “anos iniciais”, “práticas de leitura e escrita” e “prática pedagógica”. Foi utilizado o operador booleano <i>AND</i> para complemento de busca.	
APRESENTAÇÃO DO RESULTADO DA BUSCA	
Organizar e exibir os resultados da busca através do Excel	
SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO	
Análise de conteúdo baseada em Bardin (1977); Detalhar a investigação e os resultados; Elaboração textual.	

Fonte: Estruturada pela pesquisadora com base em Sampaio e Mancini (2007).

De acordo com Bardin (1977), antes de iniciar a análise propriamente dita, é preciso fazer a pré-análise, ou seja, organizar os materiais e ver o que está disponível, tendo como base a exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, assim definidas pela autora. E, ainda, a formulação de hipóteses e objetivos.

Comecei a procurar na BDTD com descritores mais amplos para, depois, adotar descritores mais específicos. A cada procedimento de busca fui utilizando três descritores por sequência e também os booleanos *AND* e *OR*.

Na primeira busca, utilizei os descritores “alfabetização” *AND* “ensino fundamental” *AND* “práticas de leitura e escrita”, resultando em 18 trabalhos.

A segunda busca aconteceu da seguinte forma: “ensino fundamental” AND “alfabetização” AND “dificuldades de aprendizagem” OR “dificuldades na aprendizagem”, totalizando 32 trabalhos.

Na terceira busca, dois descritores foram iguais à segunda, adicionando apenas o descritor “prática pedagógica”. Desse modo, a busca ficou constituída assim: “ensino fundamental”, “alfabetização”, "prática pedagógica", totalizando 267 trabalhos.

Após estas etapas, juntei os resumos dos trabalhos selecionados nas duas plataformas, totalizando 317, e exportei para o Excel. Efetuei a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados com a intenção de escolher as pesquisas por meio dos critérios definidos, assim descritos no Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura.

Com essas restrições, encontrei quatorze dissertações e uma tese produzida por universidades brasileiras entre os anos de 2012 e 2022, o que despertou o interesse em fazer uma análise.

Quadro 2 - Teses e Dissertações selecionadas

Título/ Universidade	Autor/ Ano	Metodologia/ Participantes	Objetivo Geral
A alfabetização e o letramento na visão de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental/ Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Vaz, Lidia Silva Vaz e/ 2012	Abordagem qualitativa e investigação de campo com a autoscopia. Participante: 1 professora alfabetizadora da escola particular de Hortolândia, São Paulo.	Observar as práticas de alfabetização desenvolvidas em uma classe de 2º ano do Ensino Fundamental, identificar as concepções da professora da classe sobre o ensino e aprendizagem da escrita e da leitura e como a articulação entre alfabetização e letramento acontece.
A alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do ensino fundamental/ Universidade Federal de Juiz de Fora	Melo, Terezinha Toledo Melquíades de/ 2012	Abordagem interpretativista de cunho etnográfico e entrevista semiestruturada. Participante: 1 professora alfabetizadora da escola da rede municipal de Juiz de Fora/MG	Investigar a prática pedagógica de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental que trabalha a alfabetização na perspectiva do letramento.

<p>Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas /</p> <p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</p>	<p>Picarelli, Ivete / 2013</p>	<p>Pesquisa qualitativa com análise documental, levantamento bibliográfico e pesquisa de campo.</p> <p>Participantes: 3 professores, coordenador, vice-diretor e diretor de uma escola estadual de São Paulo.</p>	<p>Verificar como ocorre a prática pedagógica diante das diversidades cognitivas, aqui evidenciadas como a variabilidade de fatores e/ou elementos que influenciam na aprendizagem individual, em classes heterogêneas dos anos iniciais do ensino fundamental.</p>
<p>A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental /</p> <p>Universidade Federal da Paraíba</p>	<p>Soares, Maria Zuleide Abrantes / 2014</p>	<p>Pesquisa qualitativa. Observação em sala de aula, entrevista gravada em áudio e recolhidas práticas de produção escrita dos cadernos de dois alunos, para a coleta de dados.</p> <p>Participante: 1 professora alfabetizadora atuante no 2º ano do Ensino Fundamental. Escola pública municipal de João Pessoa.</p>	<p>Realizar uma análise das concepções e práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos do Ciclo de Aprendizagem na produção textual escrita, para uma maior compreensão do alcance da formação continuada.</p>
<p>O efeito do treino de habilidades de consciência fonológica: sobre o aprendizado de leitura em um programa individualizado de ensino/</p> <p>Universidade Federal de Minas Gerais</p>	<p>Alvarenga, Olga Maria Busse de 2016</p>	<p>A pesquisa baseia-se no modelo de equivalência de estímulos descrito por Sidman e no princípio defendido por Skinner.</p> <p>Participantes: 20 crianças de 2º e 3º ano do ensino fundamental</p>	<p>Verificar se o treino de habilidades de consciência fonológica anterior ao início do programa de leitura favoreceria o aprendizado das palavras ensinadas e a leitura recombinativa da Unidade I do Módulo 1 do programa em questão.</p>
<p>O ciclo alfabetização: modalidades de interação de professores e alunos no processo pedagógico /</p> <p>Universidade Estadual Paulista</p>	<p>Possatti, Adriana Aparecida Barnabé Autor UNESP / 2016</p>	<p>Abordagem qualitativa. A coleta de dados foi feita mediante entrevistas semiestruturadas com os professores e observações de aulas registradas em diário de campo.</p> <p>A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do Ensino Fundamental no interior</p>	<p>Analisar e comparar as estratégias utilizadas nas aulas para orientar os alunos durante as atividades de leitura e escrita e os fatores de participação e de manifestação do interesse dos mesmos na realização dessas atividades.</p>

		de São Paulo. Participantes: 11 docentes e 246 discentes.	
Alfabetização como processo indissociável à Apropriação da leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras / Universidade do Extremo Sul Catarinense	Paim, Fernanda Regina / Luvison / 2016	Abordagem qualitativa. A pesquisa teve como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. Participantes: 9 professoras alfabetizadoras das turmas de 1º ao 3º ano de duas escolas municipais de Criciúma.	Analisar as concepções teórico metodológicas das professoras alfabetizadoras, correlacionando-as com suas narrativas sobre o seu próprio processo formativo.
Mão guiando mãos: o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental no município de Fortaleza / Universidade Federal do Ceará	Costa, Helen Cristina Vieira / 2018	Abordagem qualitativa com pesquisa de campo. Como técnicas de coleta de dados foi feita a observação e a entrevista semiestruturada. Participantes da pesquisa: 2 professoras alfabetizadoras da Escola Municipal de Fortaleza.	Investigar o trabalho pedagógico com a produção textual desenvolvido no 2º ano do Ensino Fundamental, no município de Fortaleza
Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização? / Universidade de São Paulo	Siqueira, Renata Rossi Fiorim / 2018	Estudo de caso como recurso metodológico. O instrumento da pesquisa foi a observação. Participantes da pesquisa: 6 professoras alfabetizadoras de uma escola da rede pública estadual paulista.	O estudo das práticas pedagógicas nas classes de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.
Produção textual oral e escrita: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização / Universidade Estadual Paulista	Machado, Regina Célia Marino / 2018	Abordagem qualitativa qualitativa-descritiva. Os instrumentos utilizados foram a observação de aulas, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Participantes: 12 professoras do 1º ao 3º ano do ensino	Identificar e descrever possíveis diferenças entre as práticas pedagógicas realizadas no ciclo de alfabetização em escolas com maiores e menores desempenhos na Avaliação Nacional da Alfabetização/2014.

		fundamental.	
<p>O processo de alfabetização com crianças do ensino fundamental mediado pela lousa digital interativa /</p> <p>Universidade Federal de Sergipe</p>	<p>Oliveira, Advanusia Santos Silva de /</p> <p>2018</p>	<p>Abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados foram questionário, observação participante e diário de campo.</p> <p>Participantes da pesquisa: 24 estudantes do segundo ano do ensino fundamental.</p>	<p>Investigar como a Lousa Digital Interativa (LDI) pode viabilizar práticas de alfabetização das crianças no ensino fundamental 1 mediante o seu uso nos processos de ensino-aprendizagem.</p>
<p>O ensino da escrita frente aos desafios das avaliações externas: aprendizagem ou treinamento? /</p> <p>Universidade Federal do Ceará</p>	<p>Costa, Maria Rosilane da /</p> <p>2018</p>	<p>Abordagem qualitativa com estudo de caso. Como instrumentos foram utilizados a observação, entrevista semiestruturada e a amostra de proposições de atividades de escrita.</p> <p>Participantes da pesquisa: 5 professoras alfabetizadoras do 2º ano do ensino fundamental.</p>	<p>Analisar as práticas pedagógicas para o ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental de um município da região norte cearense, tomando por base os tipos ideais de ensino da escrita que norteiam essas práticas e as atividades que são propostas para as crianças.</p>
<p>Práticas de escrita em contextos de alfabetização: caminhos e descaminhos /</p> <p>Universidade de São Paulo</p>	<p>Gonzalez Frigo, Andrea Beatriz /</p> <p>2020</p>	<p>Abordagem qualitativa. Os instrumentos para coleta de dados foram a observação com diário de campo e uma entrevista.</p> <p>Participantes da pesquisa: 2 professoras alfabetizadoras. 1 de 1º ano e outra de 2º ano do Ensino Fundamental.</p>	<p>Conhecer as concepções e as práticas docentes que incidem no processo de alfabetização, isto é, os condicionantes que afetam as propostas de escrita na escola.</p>
<p>Práticas de instrução fônica em alunos do 2º, 3º e 4º anos com Dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita/</p> <p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC - SP</p>	<p>Peçanha, Célia Regina Ferreira/</p> <p>2020</p>	<p>A pesquisa se trata de um estudo de caso.</p> <p>Participantes da pesquisa: 6 estudantes correspondentes ao 2º ano, 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental.</p>	<p>Verificar a contribuição de uma intervenção guiada pela instrução fônica, por meio de provas de linguagem escrita e consciência fonológica, no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita em crianças nesses anos escolares, que apresentam atrasos na fase da aprendizagem inicial.</p>

<p>Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: quais contribuições? Quais desafios? /</p> <p>Universidade Católica de Santos</p>	<p>Iglesias, Karen Soares/ 2020</p>	<p>A metodologia foi de abordagem qualitativa. Os instrumentos para a coleta de dados foram o questionário e entrevista semiestruturada.</p> <p>Participantes da pesquisa: 70 professoras e 35 diretores, um total de 105 participantes.</p>	<p>Compreender as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores com a utilização de Tecnologias Digitais - TD no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.</p>
---	---	--	--

Fonte: Feitosa, 2023.

O Quadro 2 foi organizado em cinco colunas descritas da seguinte maneira: título e universidade; autor e ano; metodologia e participantes; objetivo geral das dissertações.

A reflexão deste estudo sobre a alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental foi influenciada pela produção científica sobre práticas pedagógicas produzidas no período de 2012 a 2022, encontrados no banco de dados da BDTD.

As reflexões a seguir seguem a ordem do Quadro 2.

A dissertação de Vaz (2012), a qual utiliza o procedimento de produção de dados com a autoscopia, que consiste na realização de vídeo gravação das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora escolhida para participar da pesquisa. A pesquisa buscou identificar e discutir as concepções que envolvem as práticas pedagógicas desenvolvidas por uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental, no que se refere ao trabalho com a linguagem escrita.

Os resultados apontam que a professora participante da pesquisa prefere usar textos que sejam relevantes para o contexto do aluno. Essa prática possibilita a participação das famílias na escolha desses textos, juntamente com os alunos, para serem trabalhados em sala de aula. Na escola, o desenvolvimento da discussão, análise e identificação dos textos trazidos pelos alunos estimula o compartilhamento de experiências, a ampliação do conhecimento dos alunos permitindo a criação de mais textos. Além disso, Vaz (2012) enfatiza que há uma relação entre a escrita trabalhada na escola e a que é vivenciada em casa numa prática contextualizada.

Essa é uma prática interessante, pois, de acordo com Isotton (2010, p. 102), “é necessário restituir à língua escrita seu caráter de objeto social e não somente escolar”. E promove “atividades linguísticas como objeto social e suas diferentes utilidades, permitindo e estimulando que as crianças tenham interação com a língua escrita, nos mais variados

contextos.” Segundo Vaz (2012), os dados mostraram que o trabalho da professora participante com a linguagem escrita revela os aspectos da aprendizagem do aluno que ela mais valoriza e que, em sua opinião, estão articulados com o letramento.

Melo (2012), em sua dissertação, procurou investigar a prática pedagógica de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental que trabalha a alfabetização na perspectiva do letramento.

Foi elaborada uma pesquisa de abordagem interpretativista de cunho etnográfico, além de uma entrevista semiestruturada com a professora participante da pesquisa. A análise revelou que a professora participante da pesquisa desenvolveu o trabalho da alfabetização na perspectiva do letramento. Na análise de Melo (2012), o trabalho da professora está relacionado com os seguintes eixos: Apropriação do sistema de escrita, Compreensão e Valorização da Cultura Escrita, Leitura, Produção de Textos e Desenvolvimento da Oralidade e algumas capacidades inerentes a estes eixos. Diante disso, a professora no desenvolver de seu trabalho com estes eixos, afasta-se do que se vê tradicionalmente sendo realizado em relação a eles.

Na análise de Melo (2012), o que vemos atualmente e o que podemos perceber na professora que conduziu a proposta da pesquisa é a tentativa de colocar em prática tanto a alfabetização quanto o letramento. E esse caminho está em processo de reconstrução. É por meio da reflexão sobre práticas pedagógicas e exemplos como o da professora da pesquisa que podemos sugerir caminhos para abordar esse novo desafio, alfabetizar letrando.

Em sua tese, Picarelli (2013) procurou verificar como ocorre a prática pedagógica diante das diversidades cognitivas, aqui evidenciadas como a variabilidade de fatores e/ou elementos que influenciam na aprendizagem individual, em classes heterogêneas dos anos iniciais do ensino fundamental, em um programa específico: “Programa Ler e Escrever”. A autora teve como abordagem metodológica a análise documental, levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo. Participaram da pesquisa professores, coordenador, vice-diretor e diretor de uma escola de Ciclo I do Ensino Fundamental.

A autora revela como resultados que,

a metodologia de ensino proposta pelo Programa Ler e Escrever é baseada na perspectiva construtivista e acredita na construção do conhecimento feita por meio da interação. Nas observações e entrevistas, nota-se que os professores não acreditam e não agem seguindo, exclusivamente, esta metodologia, alternando-a quando necessário com pressupostos da metodologia tradicional, principalmente utilizando a ficha silábica: *“olha aqui B com I é igual a BI... bicudo. (P4) “como é o ME... M-E. presta atenção no N-I e escreve MENINO. (Picarelli, 2013, p. 100, grifos da autora).*

De acordo com a autora, os métodos tradicionais no processo de ensino e aprendizagem são usados principalmente quando não ocorre a aprendizagem efetiva por meio da abordagem construtivista.

Analisando a reflexão de Picarelli (2013), corroboro com Weisz (2006), ao abordar que “o equívoco mais comum é pensar que alguns conteúdos se constroem e outros não. O que nessa visão “mesclada” vale dizer que uns precisam ser ensinados e outros não” (p. 59).

Picarelli (2013) ainda conclui que existem diversas estratégias empregadas por professores e gestores da pesquisa, que vão desde a organização diversificada dos estudantes em turmas, começando pela colocação dos alunos em ambientes individuais, em duplas ou em pequenas equipes, até a distinção das atividades propostas.

Soares (2014), em sua dissertação, realizou, a partir de uma abordagem qualitativa, a análise das concepções e práticas avaliativas da professora frente aos desvios dos alunos do Ciclo de Aprendizagem na produção textual escrita para uma maior compreensão do alcance da formação continuada. Para a produção dos dados, utilizou a observação em sala de aula, uma entrevista gravada em áudio e recolheu práticas de produção escrita dos cadernos de dois alunos. A professora participante da pesquisa discursa que faz um trabalho com a concepção de alfabetizar letrando, pois trabalha frequentemente com a diversidade da produção textual.

Segundo a autora, o resultado da pesquisa apresentou algumas contradições, uma delas aparece na prática pedagógica da professora alfabetizadora, por meio da análise das atividades feitas no caderno dos estudantes em que, apesar de ter feito atividades com produção textual escrita, essas atividades mostram impressões de uma tendência do trabalho com foco no Sistema de Escrita Alfabética, “ou seja, necessita, que a estas práticas sejam dada uma maior visibilidade para que os aprendizes possam fazer uso social da leitura e da escrita” (Soares, Maria, 2014, p.87).

A dissertação de Alvarenga (2016) buscou verificar se o treino de habilidades de consciência fonológica anterior ao início do programa de leitura favoreceria o aprendizado das palavras ensinadas e a leitura recombinativa da Unidade I do Módulo 1 do programa em questão. A pesquisa se refere ao programa Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos, um programa informatizado e individualizado de ensino de leitura, desenvolvido para crianças que apresentam dificuldade na aprendizagem de leitura no ensino regular.

A pesquisa

Baseia-se no modelo de equivalência de estímulos descrito por Sidman e no princípio defendido por Skinner de que o ensino de leitura de palavras inteiras é capaz de produzir o controle por unidades menores, possibilitando a

recombinação das mesmas na leitura de novas palavras (leitura recombinativa). O módulo 1 do programa é dividido em quatro unidades, compostas por: ensino de palavras simples por emparelhamento com o modelo (MTS) e por exclusão; pré e pós-testes que avaliam a leitura de palavras ensinadas e de palavras novas (Alvarenga, 2016, p. 6).

De acordo com Alvarenga (2016), o treino da consciência fonológica, segundo a literatura sobre aprendizagem da compreensão leitora, é um facilitador da aprendizagem e leva a uma melhor leitura combinatória. O estudo descobriu que os alunos reprovados no currículo de leitura melhoraram quando um treinamento de consciência fonológica foi introduzido.

Para alinhar o estudo sobre consciência fonológica ao da análise do comportamento, a autora explicita que “consciência fonológica é a habilidade em discriminar as unidades sonoras mínimas que compõem as unidades maiores” (De rose, 2005, *et al.*, 2009 *apud* Alvarenga, 2016, p.18). A fim de exemplificar a terminologia, a autora cita a palavra "mala", que pode ser segmentada em unidades menores, como sílabas e fonemas, assim como manuseada, formando uma nova palavra “lama”.

Segundo Alvarenga (2016), o desenvolvimento da prática pedagógica foi feito a partir de atividades com rima, aliteração, síntese, segmentação e transposição silábica.

A dissertação de Possati (2016) teve como objetivo analisar e comparar as estratégias utilizadas nas aulas para orientar os alunos durante as atividades de leitura e escrita e os fatores de participação e de manifestação do interesse dos mesmos na realização dessas atividades. Participaram da pesquisa duas escolas públicas do Ensino Fundamental, uma com nota maior e outra com nota menor no IDEB/2013. Ela utilizou como metodologia a abordagem qualitativa. A produção dos dados foi feita mediante entrevistas semiestruturadas com os professores e observações de aulas registradas em diário de campo.

Nos dados obtidos foram identificados as semelhanças e diferenças entre as interações relativas à escrita, como objeto de ensino e aprendizado.

Com relação ao que revelou a pesquisa, Possati (2016, p.50) apresenta as “concepções de leitura e escrita que se vinculam, respectivamente, ao código alfabético, comunicação e expressão e escrita como comunicação”. Ainda, a partir de uma confrontação entre os resultados das análises dessas concepções com as ações docentes, indica que prevalece a visão empírico-tradicional nas práticas pedagógicas. Entre essas práticas estão as atividades com a escrita do alfabeto, registro da rotina na lousa, escrita diária de listas de palavras, separação de sílabas, etc.

Possati (2016) considerou ser importante destacar que duas docentes da pesquisa separaram os estudantes com “dificuldades” dos demais da sala, colaborando para que os

estudantes tenham a sua própria percepção pessoal vista negativamente. Sobre essa conduta, Leite (1983, p. 238) aborda que “sem as sucessivas imagens que os outros nos dão de nós mesmos, não poderíamos saber quem somos”. Desse modo, este é um “alerta” do quanto as ações das relações interpessoais podem afetar a autoidentificação dos estudantes.

Em sua dissertação, Pain (2016) analisou as concepções teórico-metodológicas das professoras alfabetizadoras, correlacionando-as com suas narrativas sobre o seu próprio processo formativo. A pesquisa de cunho qualitativo teve como instrumentos: o questionário e a entrevista semiestruturada, feita com nove professoras alfabetizadoras das turmas de 1º ao 3º ano. O ambiente escolhido foram duas escolas municipais de Criciúma.

Um dos dados obtidos na pesquisa está relacionado ao fato de que “alfabetizar é ensinar a decodificação e que a leitura se desenvolveria em decorrência.” (Pain, 2016, p.171) Outro dado explícito na pesquisa são as práticas de alfabetização pautadas em métodos não fônicos. A autora apresenta que, em geral, são práticas de alfabetização que partem do reconhecimento das letras do alfabeto, recorrendo também para o treino de famílias silábicas.

A dissertação de Costa, H. (2018) investigou o trabalho pedagógico com a produção textual desenvolvido no 2º ano do Ensino Fundamental, no município de Fortaleza. Utiliza uma abordagem qualitativa, além de uma pesquisa de campo. Como técnicas de produção dos dados foram feitas observação e entrevista semiestruturada.

Os resultados mostram que as práticas das professoras, em geral, apresentam pontos positivos que colaboram para a formação de produtores de texto. Segundo a autora, “os aspectos identificados se relacionam a uma prática que assume o texto como unidade de ensino, incluindo a reflexão sobre o texto, não apenas no âmbito do conhecimento normativo, mas também no campo da textualidade” (Costa, H., 2018, p.94).

Para o desenvolvimento das atividades, as participantes da pesquisa manusearam diferentes recursos como imagem, contação de história, contatos com diversos textos de diferentes gêneros textuais por meio de cartazes e roteiros de revisão de texto.

Assim, Costa, H. (2018) concluiu que as atividades propostas pelas participantes da pesquisa apresentaram elementos relacionados à produção de texto aplicando a imagem como recurso, práticas de produções textuais individuais e coletivas e intervenções realizadas no trabalho com a produção textual.

Em sua dissertação, Siqueira (2018) tem como objetivo o estudo das práticas pedagógicas nas classes de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa com estudo de caso. O instrumento da pesquisa foi a observação juntamente com o diário de campo. Participaram da pesquisa seis professoras de turmas do 1º

ao 3º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública estadual paulista.

Os resultados da pesquisa apontaram para o predomínio de atividade de escrita em uma perspectiva notacional, ou seja, “a escrita na escola configura-se mais como objeto de aprendizagem do que como prática comunicativa”. (Siqueira, 2018, p.10). Indica ainda que o ensino aparece frequentemente focalizado no professor, havendo poucas interações entre alunos.

Ainda de acordo com a autora, durante a pesquisa foram identificadas uma pequena quantidade de atividades de produção textual antes que os estudantes estivessem com escrita alfabética, assim como rara diversificação das propostas para os estudantes com diferentes níveis de aprendizagem. Como sugestão, Siqueira (2018) propõe que a análise desses dados remete à necessidade de se repensar os planos de ensino e a progressão do trabalho na escola, além de subsidiar projetos de formação docente.

Machado (2018) procurou identificar e descrever, em sua dissertação, as possíveis diferenças entre as práticas pedagógicas realizadas no ciclo de alfabetização em escolas com maiores e menores desempenhos na Avaliação Nacional da Alfabetização/2014. Ela utilizou como metodologia a abordagem qualitativa-descritiva.

Os instrumentos utilizados foram a observação de aulas, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A análise dos dados revelou que o texto não foi considerado objeto de ensino de todas as participantes da pesquisa.

Coaduno com Teberosky (1995), quando menciona que a reprodução de textos pode desempenhar um papel de destaque no cenário educacional, portanto, os educadores devem vê-la como uma atividade pedagógica de grande habilidade e não apenas uma cópia.

Em sua dissertação, Oliveira (2018) investigou como a Lousa Digital Interativa (LDI) pode viabilizar práticas de alfabetização das crianças no ensino fundamental 1 mediante o seu uso nos processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumentos de coleta de dados o questionário, observação participante e diário de campo. Os resultados evidenciaram que

[...] o uso da LDI no processo de ensino-aprendizagem contribuiu para o aprendizado e aprimoramento da alfabetização dos alunos; [...] as interatividades da LDI nas aplicações das atividades permitiram o enriquecimento da estrutura de linguagem, configurando-se como mais um recurso para potencializar a comunicação e os aspectos cognitivos dos alunos dentro da prática pedagógica (Oliveira, 2018, p. 9).

Nas aulas desenvolvidas para a alfabetização mediada pela LDI, os alunos participaram

efetivamente e em equipes das práticas de leitura, escrita, compreensão e interpretação do texto e ortografia. Como material lúdico, houve o trabalho com jogos de memória, pintura, diferentes caminhos e paisagens e família (a partir do conto João e Maria), esta tida como ponto de referência de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, remeto-me às pesquisas de Russo (2012, p. 21), quando afirma que “o ambiente favorece a aprendizagem, transforma o desinteresse de alguns em motivação. A sala de aula deve incentivar a reflexão e ser motivadora da leitura, escrita e manuseio de materiais didáticos”.

Ainda como resultado, o autor analisou que no processo de ensino-aprendizagem, o protagonista é o aluno, sendo o professor mediador da aprendizagem.

Costa, M. (2018), em sua dissertação, analisou as práticas pedagógicas para o ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental de um determinado município da região norte cearense, tomando por base os tipos ideais de ensino da escrita que norteiam essas práticas e as atividades que são propostas para as crianças. A pesquisa foi um estudo de caso, que utilizou como instrumento de coleta de dados a observação, a entrevista semiestruturada e a amostra de proposições de atividades de escrita.

A análise dos dados de Costa, M. (2018), apresentou três tipos ideais de ensino da escrita: a) ensino de um código para ser lido (decifrado), b) introdução à escrita como uma prática social e c) treinamento a serviço das avaliações externas.

Os dados do trabalho de Costa, M (2018) revelam que na proposição de uma atividade como o ditado, uma professora ensina palavras soltas, desconexas e sem relação com o texto para trabalhar o processo de aquisição da linguagem escrita com as crianças, e, outra professora, trabalha as palavras de forma contextualizada, utilizando um texto como suporte.

A autora enfatiza o fato de que é preciso entender que a língua não é apenas uma interpretação da língua oral, assim como tem acontecido na prática de atividades mecanizadas e treinadas como o ditado. A respeito disso, Soares, M. (2015, p. 17) realça que “[...] a língua escrita não é de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita.”. Diante disso, saliento que o processo de alfabetização deve refletir sobre a aprendizagem não como uma simples representação oral para o escrito.

Na dissertação de Gonzalez Frigo (2020), o objetivo foi conhecer as concepções e as práticas docentes que incidem no processo de alfabetização, isto é, os condicionantes que afetam as propostas de escrita na escola. A pesquisa foi de abordagem qualitativa de natureza explicativa com estudo de caso. Como instrumento para a coleta de dados, foi utilizado a observação e entrevista com duas professoras.

A autora relata que ainda que a participante da pesquisa, referida ao 2º ano do ensino fundamental, centra seu ensino com ênfase na aprendizagem por repetição e memorização; distanciamento de uma perspectiva de aprendizagem reflexiva; ênfase nos aspectos notacionais da escrita e uma abordagem da consciência fonológica pela relação grafema-fonema.

Peçanha (2020), em sua dissertação, teve como objetivo verificar a contribuição de uma intervenção guiada pela instrução fônica, por meio de provas de linguagem escrita e consciência fonológica, no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos que se encontram em atrasos na alfabetização. Para isso, empregou a pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso.

O resultado confirma que os estudantes que participaram da pesquisa desenvolveram as habilidades relacionadas à consciência fonológica. Desse modo, após o período de intervenção, o grupo apresentou uma evolução significativa.

Ainda como resultado, Peçanha (2020, p.108) evidencia que “o ensino na fase da alfabetização pautado na instrução fônica apresenta correlação positiva no processo de aprendizagem da leitura e escrita, o que pode ser confirmada com os resultados desta pesquisa.”

Iglesias (2020) buscou em sua dissertação, compreender as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores com a utilização de Tecnologias Digitais - TD no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia foi de abordagem qualitativa. Os instrumentos para a coleta de dados foram o questionário e entrevista semiestruturada.

Os dados da pesquisa indicaram que dentre as atividades feitas com recursos digitais utilizados em sala de aula estão os jogos digitais de alfabetização; vídeos educativos; produção de livro digital com alunos; produção de texto; listas de palavras com posterior análise e produção de texto do gênero história em quadrinho.

O estudo revelou que os diferenciais nas práticas pedagógicas de alfabetização se associam menos com “o uso de tecnologias em aula, seja analógica, digital, social, e mais com os conhecimentos que o professor possui acerca da alfabetização” (Iglesias, 2020, p. 10).

Em conformidade com Iglesias (2020), no que se refere à alfabetização e Tecnologias Digitais, constatar se há variação no modo como a criança pensa a leitura e a escrita a partir do digital, é um tema relevante a ser investigado.

Diante de todo esse contexto, as pesquisas selecionadas evidenciaram estudos com ampla discussão e importantes contribuições acerca das práticas pedagógicas utilizadas no

campo da educação.

As dissertações de Vaz (2012), Melo (2012), Soares, Maria, (2014) e Costa (2018), refletiram que as participantes das pesquisas trabalham o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, fazendo uso de diversos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Soares, Magda (2004), autora referência na área da alfabetização e do letramento,

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita- *a alfabetização*- e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita- *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no *contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no *contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (p.14).

Assim, a autora ressalta a importância do trabalho característico da alfabetização (ato de ensinar a ler e a escrever), no entanto incorporado nas práticas de letramento, ou seja, fazendo uso social de leitura e escrita.

A pesquisa de Picarelli (2013), por exemplo, salienta que o trabalho no processo de alfabetização é feito a partir da mesclagem entre a abordagem construtivista, incentivada pelo Projeto Político Pedagógico da escola, e a pedagogia tradicional, fazendo referência ao uso da cartilha silábica. A autora ressalta que o processo tradicional de ensino aprendizagem é feito quando a professora não consegue obter êxito na proposta de ensino com a abordagem construtivista.

Micotti (2007) critica o apontamento do construtivismo como atuante dos baixos índices de letramento da população escolar e refuta a interpretação dessa prática utilizada nas aulas. Diante disso, ressalta:

Nos meios escolares, o nome construtivismo é atribuído a procedimentos diversos entre os quais incluem-se vários que do ponto de vista teórico não correspondem a essa concepção pedagógica. Hoje, segundo o senso comum, os procedimentos didáticos que se afastam dos padrões tradicionais são considerados construtivistas. Por outro lado, princípios pedagógicos de orientações diversas e até contraditórias misturam-se nas aulas (Micotti, 2007, p.1-12).

À vista disso, em tempos de baixo rendimento de leitura e escrita, esta ação está condicionada à aplicabilidade de métodos de ensino, o que é um equívoco, como afirma Micotti (2007).

As autoras Possatti (2016), Paim (2016) e Siqueira (2018), afirmam em suas pesquisas que nas práticas das professoras alfabetizadoras o que prevalecem são as práticas pedagógicas baseadas na pedagogia tradicional, fazendo uso da codificação e do processo de escrita notacional. Assim como tem o ensino focado no professor.

As pesquisas de Alvarenga (2016) e Peçanha (2020) evidenciam o trabalho pedagógico feito a partir da consciência fonológica como facilitadora da aprendizagem. A autora da pesquisa traz Capovilla (2007) para evidenciar em estudos a comprovação do efeito positivo do trabalho com a consciência fonológica com a leitura e a escrita. Para Capovilla (2007, p.15) “estudos demonstram claramente a importância que os procedimentos para desenvolver a consciência fonológica e ensinar as correspondências entre grafemas e fonemas têm para desenvolver as competências de leitura e escrita”.

Além disso, no quarto estudo, foi demonstrado que, na faixa de zero a 30% do tempo indicada pelas professoras, quanto maior o tempo dedicado às instruções fônicas (ou de correspondências grafofonêmicas) e metafonológicas (ou de consciência fonológica), tanto maior o desenvolvimento da competência de leitura e da compreensão de texto.

A pesquisa de Gonzalez Frigo (2020), além de também ter como resultado dos dados o trabalho com a consciência fonológica, tem foco na aprendizagem por repetição, memorização e ênfase nos aspectos notacionais.

As pesquisas de Costa, Maria, (2018) e Machado (2018), evidenciaram que ambas as participantes das pesquisas trabalham com texto, no entanto esse processo é feito de modo descontextualizado, não usa o texto como prática social e não considera o texto um objeto de ensino.

Oliveira (2018) e Iglesias (2020) pautaram suas pesquisas na perspectiva do trabalho com a alfabetização a partir da tecnologia digital. Oliveira (2018) constatou que as práticas de leitura, escrita, compreensão do texto e ortografia tiveram resultados positivos diante do trabalho realizado com a Lousa Digital Interativa. Já Iglesias (2020) afirmou que, embora os usos das tecnologias digitais são importantes no processo de alfabetização, o professor necessita ter o domínio dos conhecimentos da sua área de atuação, para assim identificar as potencialidades de ensino e aprendizagem presentes na tecnologia.

E para finalizar essa seção de revisão bibliográfica, organizei um quadro resumindo as

principais abordagens relacionadas às práticas de leitura e escrita na alfabetização assinaladas nas dissertações que constituem esse estudo.

Quadro 3 - Resumo das principais abordagens relacionadas às práticas de leitura e escrita na alfabetização assinaladas nas dissertações selecionadas neste estudo.

Autor/ Ano	Principais abordagens no que se refere à prática de leitura e escrita
Vaz, Lidia Silva Vaz e/ 2012	Trabalha processo de alfabetização na perspectiva do letramento; trabalha com variados tipos de textos; Faz atividade em grupo; Trabalha a gramática a partir do texto.
Melo, Terezinha Toledo Melquíades de/ 2012	Trabalha a alfabetização na perspectiva do letramento; Faz uso de diversos gêneros textuais; Utiliza textos do cotidiano.
Picarelli, Ivete / 2013	Mescla a abordagem construtivista com a pedagogia tradicional; Faz uso da cartilha silábica.
Soares, Maria Zuleide Abrantes / 2014	Trabalha com a alfabetização na perspectiva do letramento; Utiliza a diversidade da produção textual.
Alvarenga, Olga Maria Busse de/ 2016	Trabalha consciência fonológica como facilitadora Da a aprendizagem
Possatti, Adriana Aparecida Barnabé Autor UNESP / 2016	Prevaleceu a visão empírico-tradicional nas práticas pedagógicas.
Paim, Fernanda Regina Luvison / 2016	Trabalha com a decodificação e parte do pressuposto de que a leitura se desenvolve em decorrência desse processo.
Costa, Helen Cristina Vieira / 2018	Trabalha com a produção textual, assumindo o texto como unidade de ensino.
Siqueira, Renata Rossi Fiorim / 2018	Trabalha a atividade de escrita em uma perspectiva notacional. O ensino é focado no professor.
Machado, Regina Célia Marino Autor UNESP Autor no Google Scholar/ 2018	Trabalha com textos escolarizados e não como prática social de comunicação; O texto não é considerado objeto de ensino por todas as participantes desta pesquisa.

Oliveira, Advanusia Santos Silva de / 2018	Trabalha com as práticas de leitura, escrita, compreensão e interpretação do texto e ortografia a partir da Lousa Digital Interativa (LDI).
Costa, Maria Rosilane da / 2018	Trabalha com as atividades de escrita descontextualizadas, mesmo que por vezes, utiliza o texto como prática pedagógica inicial.
Gonzalez Frigo, Andrea Beatriz / 2020	Trabalha com a aprendizagem por repetição e memorização; distanciamento de uma perspectiva de aprendizagem reflexiva; ênfase nos aspectos notacionais da escrita e uma abordagem da consciência fonológica pela relação grafema-fonema.
Peçanha, Célia Regina Ferreira/ 2020	Trabalho pautado na consciência fonológica.
Iglesias, Karen Soares/ 2020	Trabalho feito a partir do uso das tecnologias digitais.

Fonte: Feitosa, 2023.

As dissertações de Vaz (2012), Melo (2012), Costa, H. (2018), Oliveira (2018) e Costa, M. (2018) aproximam-se mais do meu tema de estudo por se dedicarem mais especificamente às práticas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento propostas para o 2º ano do ensino fundamental. As demais pesquisas permeiam entre o 1º ano e o 3º ano.

Os dados apresentados nesses trabalhos dialogam com os meus ao trazerem como objetos de pesquisa práticas pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento, assim como o trabalho com práticas de leitura e escrita. Esses dados serão retomados na parte da análise dos dados.

O trabalho de Picarelli (2013) dialoga com o meu devido ao uso da cartilha silábica pela professora no processo de alfabetização. Além disso, os estudos de Siqueira (2018), Machado (2018), Costa M. (2018), Gonzalez Frigo (2020) e Peçanha (2020) abordam a atividade escrita sob uma perspectiva notacional, focando-se em textos escolarizados, sem tratar a escrita como uma prática social de comunicação. Esses trabalhos também enfatizam a aprendizagem baseada na consciência fonológica. Desse modo, este trabalho repete os mesmos procedimentos dos trabalhos encontrados.

No próximo capítulo, apresento o percurso teórico-metodológico do estudo e os processos utilizados na organização e produção dos dados.

4. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Aqui são apresentados os procedimentos metodológicos com ênfase na descrição do tipo de pesquisa que foi utilizado, bem como a apresentação do espaço e participante da pesquisa, os procedimentos éticos e a produção dos dados, e como ocorreu o registro e análise dos dados, após aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número 6.025.210.

4.1. A PESQUISA: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Como anunciado, neste trabalho, analiso como ocorrem as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização e letramento em uma turma da única escola pública voltada para o 2º ano do Ensino Fundamental na cidade de Elísio Medrado-BA. Para a produção deste trabalho, utilizei uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. De acordo com Guerra (2014), na pesquisa qualitativa, o que realmente interessa são as pessoas e os assuntos em discussão, sendo que o estudo precisa ser feito pensando em extrair a essência do fenômeno. Neste sentido, o autor afirma que,

na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, temos os seguintes elementos fundamentais em um processo de investigação: 1) a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; 2) o registro de dados ou informações coletadas; 3) a interpretação/explicação do pesquisador (p.11).

Considerando que, na perspectiva qualitativa, o investigador procura aprofundar sua análise por meio da compreensão aprofundada dos fenômenos em estudo, meu objetivo é analisar as práticas relacionadas ao ensino da leitura e escrita no contexto do ambiente escolar voltado para o aprendizado inicial da língua escrita. Nesse sentido, busquei não apenas compreender, mas também analisar as dinâmicas envolvidas no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

No que se refere ao estudo de caso, busco apoio nas palavras de Dooley (2002), em que apresenta que a vantagem do estudo de caso é a sua aplicação a questões humanas, a situações contemporâneas de vida real. Para Dooley (2002),

investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou

desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um *objecto ou fenómeno* (p. 343-344).

A partir das observações do autor, decidi pelo estudo de caso por entender que essa estratégia é mais apropriada para o meu objeto de estudo, que é a compreensão das práticas pedagógicas de leitura e escrita aplicadas no processo de alfabetização e letramento em uma única turma do 2º ano, na cidade de Elísio Medrado.

Desse modo, o caso em estudo pode ser igual aos outros, mas possui interesse próprio. “O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (Goode; Hatt, *apud* Lüdke; André, 1986, p. 17).

O autor ainda considera que uma das características fundamentais do estudo de caso é a “interpretação em contexto”. Desse modo, para uma compreensão mais completa do objeto é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa (Lüdke; André, 1986). Diante disso, este estudo focaliza uma escola pública no interior baiano, e a análise feita tem em sua função as características específicas da região em que se localiza a escola.

Pensando na minha interação enquanto pesquisadora e objeto de estudo, usei a pesquisa de campo. Segundo Tozoni-Reis (2009), a pesquisa de campo

[...] caracteriza-se pela ida do pesquisador ao campo, aos espaços educativos para a coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem. Pela análise e interpretação desses dados, a pesquisa poderá contribuir para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos (p. 28).

Neste sentido, indo ao campo de pesquisa, procurei conhecer como ocorreram as práticas de alfabetização e letramento no 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola específica.

Além disso, foi indispensável realizar também uma pesquisa documental, que segundo Tozoni-Reis (2009), “significa dizer que a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos, que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise” (p. 30).

Neste estudo, utilizei como fonte documental planos de aula e atividades utilizadas pela docente colaboradora, assim como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino. Conforme apontado por Lüdke e André (1986), a análise documental representa uma técnica valiosa para a investigação de dados qualitativos. Isso se justifica pelo fato de que é

possível revisitar os documentos repetidas vezes, proporcionando uma maior estabilidade nos resultados obtidos ao longo da pesquisa. Neste estudo específico, a análise do planejamento da professora alfabetizadora foi importante para estabelecer conexões com os registros das práticas pedagógicas identificadas em sala de aula.

Também verifiquei se há projetos que contemplem a temática sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização, na perspectiva do letramento. E obtive como resposta que está em construção um projeto novo para contemplar estudantes com atrasos na aprendizagem.

Em uma conversa informal com a coordenadora, fui informada de que está ocorrendo um projeto de leitura semanal destinado às crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental que enfrentam dificuldades na leitura. Uma vez por semana, os estudantes se reúnem em grupos pequenos para participar de sessões de leitura guiada. Algumas professoras compartilham histórias adaptadas ao nível de leitura de cada criança. Além disso, são utilizadas técnicas como leitura em voz alta compartilhada, discussões sobre o enredo e reconhecimento de palavras.

4.2. O ESPAÇO DA PESQUISA

O estudo foi realizado em uma escola pública municipal de pequeno porte, Escola Municipal de Tempo Integral Gisélia Miranda Leite, Rua Nossa Senhora de Fátima - Zona Urbana - Centro, na cidade de Elísio Medrado no Estado da Bahia.

A escolha dessa escola se deu de forma intencional, por se tratar da única escola pública, na zona urbana, do município que oferece o segundo ano do Ensino Fundamental.

Sobre a estrutura física, a escola possuía, no ano de 2021, um total de 05 salas de aulas, sala de direção, sala de professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de informática, cozinha, biblioteca, banheiros para funcionários e estudantes, sala de secretaria, refeitório e um pátio (Qedu, 2021). No ano de realização do estudo, em 2023, a escola manteve os mesmos dados estruturais.

A sala de aula da professora é bastante iluminada com a luz solar e com lâmpadas fluorescentes. As paredes são na cor branca, contém cartazes com calendário e em seus respectivos meses os nomes dos aniversariantes, silabário, cantinho literário e alguns cartazes trabalhados em aulas anteriores. O cantinho literário fica ao lado da lousa de vidro, nele ficam algumas literaturas infantis.

As carteiras da sala são de plástico com moldura de ferro e as mesas de madeira. Na sala tem um armário de ferro contendo os livros didáticos dos alunos, que são organizados por

disciplinas. O livro trabalhado na escola faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O nome do livro é: Bem-me-quer - Língua Portuguesa, Volume 2, que é dividido por unidades baseadas nos eixos da BNCC. De acordo com o livro, nos Volumes 2 ao 5, as maiores ênfases são nos estudos da língua e da escrita. Tudo isso efetivado através de propostas contextualizadas de leitura, escrita e oralidade.

A escola possui duas turmas de 2º ano, e a escolha da turma para este estudo se deu pela opção da diretora, que optou pelo 2º ano A. A turma é composta por 12 estudantes, com idades entre oito e nove anos, que já se conheciam, pois estão juntos desde o primeiro ano. Essa turma fazia parte de outra escola em 2022, a qual atende apenas ao 3º, 4º e 5º ano em 2023. Uma observação interessante é que a turma é pequena, fato que facilita o trabalho da professora em auxiliar individualmente os alunos.

As observações foram feitas no horário entre 09h30 e 11h30, nos dias de segunda-feira e terça-feira, pois são estes os horários e dias destinados às aulas de língua portuguesa. Como dito, nessa escola tem uma professora para cada disciplina.

No que diz respeito aos recursos humanos, no ano de 2023, a escola atende estudantes do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, modalidade de ensino regular. Ao finalizar o segundo ano, os estudantes migram para outra escola, no mesmo município, que atende o terceiro, quarto e quinto anos. Na direção da escola, tem uma diretora e uma vice-diretora responsáveis pela instituição de ensino, sendo ambas para os dois turnos ativos (matutino e vespertino). Possui também uma coordenadora pedagógica. Ressalto que as aulas no município iniciaram no dia 06 de março de 2023.

A respeito do *lócus* da pesquisa, segundo dados de 2021, Elísio Medrado é uma cidade de 8.129 habitantes com renda per capita de R\$8.653,42. Possui cerca de 14 estabelecimentos de Ensino Fundamental, com cerca de 1.000 estudantes matriculados e 1 estabelecimento de Ensino Médio, com 268 matriculados (IBGE, 2021).

4.3. PROCEDIMENTOS ÉTICOS PARA A PESQUISA

Respeitando os procedimentos éticos no que tange à pesquisa realizada com seres humanos (Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), observando-se as determinações previstas na resolução da instituição. O parecer de aprovação da pesquisa foi o 6.025.210.

É importante destacar que, no ato da realização deste estudo, foram esclarecidos para a

escola e a participante, os procedimentos éticos utilizados por meio da apresentação da pesquisa à escola e uso do termo: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

4.4. PARTICIPANTE DA PESQUISA

A participante deste estudo foi a professora regente de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental na escola *lócus* da pesquisa. Ela concluiu o curso de graduação chamado Normal Superior, na modalidade de licenciatura. Além disso, possui graduação em Administração, embora não atue na área. Adicionalmente, trabalha no Ensino Fundamental dos anos iniciais há mais de 10 anos, sendo que destes, 2 anos foram na rede pública de ensino.

Destaco que, durante a entrevista realizada, fui informada de que a professora alfabetizadora atua na disciplina de Língua Portuguesa por decisão da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, a escolha do ano escolar da turma também foi determinada pela mesma instância. Enfatizou que, no ano de 2022, seu primeiro ano de trabalho no município, atuou na turma do 1º ano, e no ano de 2023 foi transferida para o 2º ano.

No que diz respeito à participação voluntária da professora, é importante ressaltar que este estudo seguiu as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Dessa forma, a coleta de dados teve início apenas após a professora ser devidamente informada sobre os objetivos deste estudo, sua forma de participação ao longo das etapas do estudo e após assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No que se refere ao primeiro encontro com a professora, saliento que fui apresentada pela gestora da escola. Durante esse momento, compartilhamos detalhes do projeto de pesquisa e exploramos a turma, além de outros ambientes escolares. Inicialmente, dediquei à observação e registro dos eventos do dia a dia, procurando não influenciar o contexto daquele ambiente.

É importante ressaltar que a colaboração voluntária da professora desempenhou um papel crucial na realização deste estudo, especialmente no contexto das práticas de leitura e escrita. Isto se deve ao fato de que, prontamente, ela concedeu acesso à dinâmica da sala de aula, ao processo interativo entre professora e alunos durante as aulas, compartilhando o planejamento curricular, assim como os materiais utilizados, incluindo livro didático e atividades de leitura e escrita. Além disso, o seu envolvimento durante a entrevista, proporcionando a oportunidade de discutir diversos aspectos observados em suas aulas de Língua Portuguesa e na prática de alfabetização.

A escolha pelo 2º ano se justifica pelo fato de que, a partir da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), se define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o fim do segundo ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever (Brasil, 2017). O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), coloca como prazo-limite para a alfabetização o 3º ano. No entanto, a BNCC antecipou para o 2º ano e aponta que, no 3º ano, o processo continua com mais foco na ortografia (Rico, 2017).

4.5. A PRODUÇÃO E REGISTRO DOS DADOS

Para dar início à produção dos dados, escolhi um dos elementos fundamentais para coletar informações: a observação em sala de aula, combinada com diferentes instrumentos de coleta de dados, como o registro em diário de campo, análise de documentos e realização da entrevista. Segundo Santos (2002, p. 29), os “procedimentos de coleta são os métodos práticos utilizados para juntar as informações necessárias à construção dos raciocínios em torno de um fato/ fenômeno/ processo”.

Para isso, inicialmente inseri-me no espaço escolar e observei as aulas de língua portuguesa, durante uma unidade letiva (3 meses). A observação ocorreu durante o ano letivo de 2023, período no qual acompanhei 2 horas/aula de Língua Portuguesa, na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, ministrada pela professora alfabetizadora participante deste estudo. Desse modo, os registros foram realizados duas vezes por semana, às segundas e terças-feiras.

O intuito da observação foi analisar como ocorreram as práticas pedagógicas de leitura e escrita aplicadas no processo de alfabetização e letramento e tentar verificar quais as principais dificuldades dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Na dinâmica da escola, há uma professora para cada disciplina escolar.

O registro dos dados da observação foi feito através de anotações em um “diário de campo”, no qual foram inseridos o detalhamento acerca dos aspectos observados e das experiências vividas no espaço de estudo. Esses registros foram feitos durante todo o processo de observação. De acordo com Tozoni-Reis (2009, p. 29), “observação é a técnica de coleta de dados por meio da qual o pesquisador assume o papel de observador sem nenhuma intervenção intencional no fenômeno observado”. Logo, a observação se importa em valer-se dos sentidos para interpretar e colher informações rotineiras.

Durante a observação inicial, meu objetivo ao empregar o diário de campo é documentar aspectos gerais das aulas. Isso inclui a interação entre a professora e os alunos,

a participação dos envolvidos, os materiais utilizados, entre outros elementos. O foco principal foi compreender o funcionamento da dinâmica das práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa.

O segundo instrumento para elaboração dos dados foi a análise documental. Desse modo, analisei os recursos didáticos empregados pela professora, como o livro didático, os planos pedagógicos, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e outros materiais complementares que ela utilizou. Segundo Lüdke e André (1986), a análise de documentos é uma técnica importante para examinar dados qualitativos, pois permite consultar os documentos repetidas vezes, proporcionando maior consistência nos resultados ao longo da pesquisa. No contexto específico aqui mencionado, a análise do planejamento curricular da professora alfabetizadora foi crucial para relacionar-se com os registros das práticas pedagógicas observadas em sala de aula.

A execução da entrevista semiestruturada foi a última fase deste estudo, com o intuito de examinar as práticas pedagógicas de leitura e escrita, tirar dúvidas com a professora com base em questões orientadoras do trabalho e nos elementos percebidos durante as aulas de Língua Portuguesa, assim como na análise de documentos.

Nessa perspectiva, foram realizadas visitas à escola, previamente agendadas, para realizar entrevista com a docente responsável pela turma de 2º ano do Ensino Fundamental. A entrevista semiestruturada foi realizada após as observações feitas em sala de aula. Para essa entrevista, foi utilizado um roteiro semiestruturado, que funcionou como um guia abrangente, abordando todas as questões planejadas. Esse roteiro também me proporcionou flexibilidade para realizar adaptações durante a entrevista, pois permitia que a entrevistada se manifestasse livremente, ao mesmo tempo em que me dava liberdade para conduzi-la. No entanto, foi necessário ter cautela para garantir que nenhuma pergunta relevante fosse negligenciada (APÊNDICE B).

Conforme Tozoni-Reis (2009), entrevista semiestruturada é a “técnica de coleta de dados em que o pesquisador usa o roteiro como referência para a entrevista que transcorre de forma mais livre, tal como uma conversa entre entrevistador e entrevistado sobre os temas de interesse da pesquisa” (p. 30). Sendo assim, nesse modelo de entrevista foi proposto um clima de espontaneidade e descontração para que contribuísse para atingir os objetivos do estudo em questão. A entrevista aconteceu no dia 15 de agosto de 2023, durou cerca de 45 minutos e 18 segundos.

4.6. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada foram organizados e catalogados para posterior análise. Para isso, usei a técnica da Análise de Conteúdo.

Bardin (1977) define a Análise de Conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Nessa análise, são determinadas três fases para organização dos dados: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977).

Na pré-análise, organizei os materiais para análise. Para Bardin (1977), nessa etapa prepara-se os materiais, seleciona-se os documentos e faz-se uma “leitura flutuante” para constituir um *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Durante a exploração do material, fiz a codificação e a categorização. A definição das categorias foi feita à posteriori, com base na análise dos dados. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação foram realizadas, buscando fundamentos com os teóricos que adotei para estudar e desenvolver este tema.

5. TRILHANDO A PESQUISA: INTERLOCUÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

A seguir, apresento as discussões divididas em categorias, como foram definidas neste estudo através da análise de conteúdo de Bardin (1977). Essas categorias foram estabelecidas para organizar de forma sistemática os dados coletados, permitindo uma análise mais minuciosa dos resultados. Adicionalmente, cada categoria será examinada em profundidade, enfatizando as descobertas e conclusões principais derivadas da análise dos dados.

5.1. CATEGORIAS

Como mencionado, as análises e os resultados das categorias que nomeei têm como base Análise de conteúdo explicitada por de Bardin (1977). Tais categorias especificadas surgiram a partir das análises, juntamente com minhas observações e registros do diário de campo, assim como da entrevista com a professora regente do 2º ano do Ensino Fundamental.

Assim, enumerei quatro categorias que considero essenciais para analisar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento da professora no 2º ano do Ensino Fundamental. São elas: Apropriação do sistema de escrita - As facetas da alfabetização: linguística, interativa e sociocultural; Desenvolvimento da oralidade como prática pedagógica; Práticas de leitura e escrita: proposições do livro didático; e Desafios encontrados pela docente e estratégias para superá-los.

5.1.1 Apropriação do sistema de escrita - As facetas da alfabetização: linguística, interativa e sociocultural

No desenvolvimento deste trabalho e a apropriação de referencial teórico para conduzir a pesquisa, chamou a atenção o estudo de Soares (2016a) ao descrever o que ela considera como facetas da alfabetização e, no processo de produção de dados, as facetas chamaram a atenção. Como a professora contemplava as facetas que envolvem a alfabetização? Isso me levou a pensar nas facetas, a partir da análise, como categoria para análise dos dados e, agora, procuro desenvolver meu entendimento sobre estes conceitos a fim de compreender meus dados e atender aos objetivos propostos nesta dissertação.

As facetas da alfabetização discutidas fazem referência aos estudos da autora Soares (2016a), são elas: facetas linguística, interativa e sociocultural. Essas três facetas complementam e interagem durante o processo de alfabetização e de letramento, proporcionando um abrangente desenvolvimento da leitura e escrita.

Como já dito, para Soares (2016a), a faceta linguística foca nas habilidades individuais

de linguagem, incluindo a compreensão de princípios linguísticos como gramática e ortografia. A dimensão interativa destaca a importância das interações sociais na prática de leitura e escrita, proporcionando oportunidades para construir significados em contextos sociais.

Por fim, a faceta sociocultural considera o contexto cultural, histórico e social mais amplo que influencia as práticas de letramento, reconhecendo as influências culturais e institucionais sobre a linguagem escrita. Juntas, essas facetas oferecem uma compreensão complexa do letramento, reconhecendo sua multidimensionalidade e diversidade de influências. Também é possível mencionar que o processo de letramento é favorecido pela combinação das facetas interativa e sociocultural.

Sobre a faceta linguística, de acordo com Soares (2016a, p. 29), seu “objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita.”. Em vista disso, destaco a observação feita a partir do processo de transição das letras do alfabeto, no dia 08/05/2023. A professora informou que a turma está no processo de transição da letra maiúscula para a minúscula e que muitos estudantes ainda estavam com dificuldades em reconhecer as letras do alfabeto tanto no processo de leitura quanto processo de escrita.

Sobre isso, Soares (2015, p.8) afirma que “é preciso que a criança reconheça que as letras são usadas para visualizar a fala. Quando a professora fala “vou escrever aqui essa parlenda que nós cantamos”, a criança vai reconhecendo as letras como algo que representa o som das palavras.” Da mesma forma, a criança “tem de reconhecer as letras também enquanto um conjunto de traços e círculos, que são arbitrários”. (p.8)

Outro ponto importante é entender que,

[...] para a criança, no primeiro momento, a letra é um objeto como qualquer outro. Mas os objetos são simétricos: se você vê uma xícara com a asa para o lado de cá e a boca para cima, é uma xícara. Você pode virar para o outro lado, continua sendo uma xícara. A letra não é assim. Se você toma um ‘p’ minúsculo, vira para o lado, vira um ‘q’, vira para cima, vira um ‘d’. Para a criança, é difícil desconsiderar a simetria dos objetos. As letras não são simétricas (Soares, 2016a, p.8).

Em uma conversa informal, a professora comentou que não entende por que as crianças aprendem primeiro a letra maiúscula e depois passam para a minúscula, pois acredita que isso dificulta o processo de aprendizagem da criança. Segundo ela: “seria mais fácil a criança aprender logo a letra cursiva, porque assim não fica alternando entre uma letra e outra. Em uma escola particular que trabalhei, o ensino começava logo pela letra cursiva”. Porém, alguns estudos indicam que quando a criança ainda não está alfabética, o ensino da letra de imprensa é o mais indicado para, depois, sistematizar a letra cursiva.

A respeito desse processo didático, Soares (2015, p.8) afirma que

começa-se a alfabetização sempre, em geral, com as letras maiúsculas, porque elas são mais fáceis para a criança traçar. E elas são independentes uma da outra: a criança vê cada letra, o que não acontece na cursiva, em que as letras ficam emendadas. Mas a minúscula não pode ser deixada de lado, porque a escrita é quase toda em minúscula; a maiúscula é para certos casos.

Além do fato da letra cursiva ser um modo pessoal de grafar as letras, é fundamental que a criança se familiarize com os dois tipos de letras do alfabeto para fazer essa relação com a letra maiúscula e minúscula, sendo que cada uma tem a sua especificidade.

Primeiro, aprender a letra de imprensa por ser independente, como explica Soares e, depois, por estar visível em todos os espaços sociais por onde a criança transita: mercado, padaria, posto de saúde, camisetas, panfletos, outdoors, etc.

Um exemplo da faceta linguística ocorreu na prática da professora durante a aula de campo proposta por ela. Ainda em sala de aula, antes de levar as crianças a campo, a professora leu a história do “O Menino Que Aprendeu A Ver”, da autora Ruth Rocha. É a história de um menino chamado João que não sabia ler. Ao entrar na escola, ele começa a entender o mundo literário que existe na cidade, nas ruas e em sua casa. Tudo isso desperta sua curiosidade de João e o impulsiona a buscar novos conhecimentos. A professora escolheu esse livro como exemplo para incentivar os estudantes a serem curiosos e observarem tudo o que pudessem durante a aula de campo.

Após a leitura da literatura, a professora foi com os estudantes às ruas próximas à escola para ler alguns nomes expostos em estabelecimentos comerciais e na igreja. A professora mostrou os diferentes tipos de letras encontradas. Por exemplo, ela parou em frente à igreja “Congregação Cristã no Brasil” e perguntou às crianças:

Professora: “Qual é a forma da letra escrita na fachada da igreja, bastão ou cursiva?”

Alunos: “bastão”.

Em seguida, passou em frente ao estabelecimento que vende gás e perguntou:

Professora: “que nome está escrito aqui?”.

Dois alunos responderam: “Brasil gás”.

A professora parabenizou pelo acerto e continuou andando. Enquanto caminhavam, a professora explicava que a leitura faz parte do nosso cotidiano e para aprender a ler, além das

atividades da escola, as crianças poderiam fazer esses treinos quando estiverem passando pelas ruas também, lendo placas de comércio, de trânsito e também nomes de praças.

Logo após, parou em frente à casa lotérica e perguntou que nome estava escrito. Nesta, a professora ajudou as crianças a ler o letreiro. Explicou que nesse nome existem dois tipos de letras, a maiúscula e a minúscula. E explicou que, em início de frase, inicia com a letra maiúscula. Por fim, voltaram para a escola e, na sala de aula, a professora perguntou aos estudantes quais nomes eles conseguiram ler, em seguida pediu que escrevessem em seus cadernos os nomes dos estabelecimentos lidos.

A professora procurou articular o trabalho de leitura do texto literário com a aula de campo e a atividade de escrita ao retornarem para a escola. Quando voltaram para a sala, a professora pediu que os estudantes abrissem os cadernos e escrevessem os nomes de alguns estabelecimentos que eles haviam lido durante a aula de campo. Eu não tive acesso a essas produções, pois já estava na hora das crianças irem para casa.

Nessa situação, a professora utilizou a apropriação do sistema alfabético ortográfico, definido na faceta linguística. Desse modo, adquirir familiaridade com variados estilos de letras é igualmente essencial para compreender o sistema de escrita, o que, por sua vez, está vinculado à dimensão linguística do processo de alfabetização.

Outra atividade referente à faceta linguística foi observada quando a professora pediu que os estudantes realizassem a atividade no livro didático (Almeida *et al.*, 2023).

Figura 1 - Atividade sobre ortografia

16 Leia as palavras. Depois, circule em cada uma a sílaba que tem o mesmo som da letra inicial de **macaco**.

moeda camuflado nariz camaleão comida moela
mãchado mólhado mächucado natureza cama

17 Ligue as imagens às sílabas iniciais do nome delas. Escreva o nome de cada imagem.

NO NA NI NU NE

Escolha uma palavra e escreva uma frase com ela.

Escreva aqui:

Fonte: Almeida, *et al.*, 2023.

A atividade desse dia trabalhou com os fonemas /m/ e /n/, por meio de sílabas iniciais das palavras que nomeiam as imagens. Nessa atividade, apenas uma estudante da sala conseguiu responder por meio das perguntas que a professora fazia.

Professora: na palavra moeda, qual letra tem o mesmo som inicial da palavra macaco?
Aluna: “mo”.

A professora fez a leitura de todas as palavras em voz alta para que os estudantes identificassem e marcassem em seus livros a sílaba que possui o mesmo som inicial da palavra 'macaco'. Ressalto que o uso do livro didático é ação recorrente na prática da professora.

A professora trabalha com as crianças o estudo com a família silábica, por meio do “Meu caderno de leitura”, mas também faz uso da prática pedagógica da aliteração ³(como exemplificado na atividade sobre ortografia), que faz parte da consciência fonológica.

Conforme Soares (2016a, p.9),

Quando se fala em consciência fonológica, se está falando em um conjunto que envolve: a consciência do som da palavra, de partes iguais das palavras (rima e aliteração), da segmentação da palavra em partes, de consciência silábica e finalmente de consciência fonêmica. É um processo de desenvolvimento da criança que ocorre conjugando a aprendizagem das letras com a correspondência delas a fonemas, o que depende do desenvolvimento da consciência fonológica em seus vários níveis.

Desse modo, ao focar em palavras que começam com a mesma letra ou com o mesmo som, que é o tipo de aliteração mais fácil para uma criança realizar durante o processo de alfabetização, o objetivo é também chamar a atenção para sons semelhantes. (Soares, 2016a).

Durante a observação inicial, notei que na sala de aula tem expostos na parede um silabário escrito com letras bastão e cursiva (usado quando o estudante tem dificuldade na leitura), calendário e cantinho da leitura.

Outro momento trabalhado pela professora em perspectiva das facetas da alfabetização foi no dia 08/05/2023, quando a professora lembrou a história contada no pátio para todas as turmas da escola, no primeiro horário de aula. O nome da história foi “A criação do mundo”. A professora explicou a teoria da criação do mundo por meio de duas explicações: a instituída pela bíblia, em que lembrou a partir de imagens sobre o que foi criado durante 7 dias e a do Big Bang.

³ A aliteração é uma figura de linguagem que consiste na repetição de sons consonantais semelhantes em palavras próximas dentro de uma frase ou verso.

Por meio de recursos visuais feitos pela professora em material de EVA, ela apresentou primeiro o desenho da luz e da noite, explicando que primeiro Deus criou a diferença do dia e da noite. Depois mostrou um desenho do céu e da água para representar o segundo dia. Em seguida, apresentou a terra, as árvores e os frutos para caracterizar o terceiro dia. Para o quarto dia, exibiu o desenho do sol e da lua. Marcou o quinto dia com a representação por meio dos peixes para a multiplicação e povoação da terra. Para identificar o sexto dia, mostrou desenho de pessoas para simbolizar os primeiros indivíduos a povoarem a terra. Findou a explicação, dizendo que o sétimo dia foi para o descanso.

A outra teoria apresentada foi a do big bang, utilizando o recurso de uma bexiga para encenar a explosão. Enfatizou para as crianças que esse assunto está relacionado com o tema que está trabalhando durante o mês de maio, “família”.

A contação das histórias e o uso dos recursos visuais prenderam a atenção dos estudantes, fazendo eles ficarem encantados com os desenhos mostrados pela professora e surpresos com o estouro do balão.

Nesse momento de atividade, prevaleceram as facetas interativa e sociocultural. Isso porque a atividade envolveu a transmissão de conhecimentos e valores culturais, como as diferentes teorias de origem do mundo (a teoria bíblica da criação e a teoria do Big Bang) e a importância cultural dessas narrativas na compreensão da sociedade e da história humana. Além disso, a professora relacionou o tema da atividade “A criação do mundo” com o tema do mês “família”, destacando a interconexão entre diferentes aspectos culturais e sociais.

O uso de recursos visuais e narrativas também contribuiu para a interação entre os alunos e a construção compartilhada de significados. Houve interação da professora com as crianças, assim como das crianças entre si, ao lembrarem sobre os dias da criação do mundo e ao afirmarem que já ouviram a contação daquela história na igreja. Esse diálogo entre a narrativa apresentada na escola e as experiências pessoais das crianças enriqueceu o entendimento do conteúdo e fortaleceu a conexão entre os alunos e suas vivências culturais.

Embora a contação de histórias fosse importante, percebi que faltou à professora uma atividade que relacionasse com a história contada. Ao final da narrativa, ela pediu aos alunos que pegassem o livro didático para realizar uma atividade que, no entanto, não tinha conexão com a história do dia.

É importante ressaltar que Soares (2004) destaca que a alfabetização se dá através de dois processos simultâneos: a aquisição do sistema convencional de escrita e a participação em práticas sociais que envolvem a leitura, como narrar uma história. Ela enfatiza que essas práticas devem estar integradas ao aprendizado dos sons e das letras. Segundo a autora, é crucial

compreender a distinção e a importância desses dois processos para alcançar resultados eficazes na alfabetização.

Em suma, observamos que a narração de histórias é uma atividade que pode contribuir significativamente para a alfabetização das crianças, pois estas tendem a aprender a ler e escrever com mais facilidade quando inseridas em contextos significativos, ao invés de apenas lidar com letras e sílabas desconectadas.

A respeito da contação de história, Lourenço (2015) discorre que

A contação de história é um instrumento lúdico, que quando ligado a ferramentas pedagógicas visuais, tornam a prática ainda mais didática, com alto poder de alcance. Nesse sentido, ele contribui não só para a organização do pensamento do sujeito, como também desenvolve a criatividade, estimulando seu imaginário, possibilitando novos conhecimentos sendo então uma ferramenta prazerosa capaz de desenvolver no outro a autonomia, reflexão e pensamento crítico (p.15).

Desta forma, as adaptações dos meios de ensino refletem em uma ação que facilita o processo interventivo ao aproximar-se da realidade do estudante e criar um ambiente de apoio para a aprendizagem.

No dia 09/05/2023, a professora entregou o livro didático para os estudantes e pediu que fizessem a leitura do trava-língua: “o padre pouca capa tem, porque pouca capa compra”. Após uma leitura conjunta, fizeram uma atividade desse mesmo texto no próprio livro. O intuito da atividade era trabalhar com os fonemas [p] e [q], assim como a orientação para uma leitura autônoma do trava-língua. Quando os alunos não conseguiam ler a palavra no livro, a professora se dirigia até o silabário exposto na parede e fazia a leitura da família silábica daquela letra.

Nessa atividade, a faceta linguística prevaleceu, pois o foco foi a exploração dos fonemas [p] e [q] através do trava-língua fornecido. A atividade teve como objetivo desenvolver a habilidade dos alunos para lerem de forma autônoma, incentivando-os a aplicar as técnicas aprendidas durante a leitura conjunta.

Além disso, ao trabalhar com a consciência fonológica, os alunos foram desafiados a identificar e manipular os sons da língua, o que é essencial para o desenvolvimento da alfabetização. Essa abordagem linguística proporcionou uma oportunidade para os alunos explorarem a sonoridade das palavras e compreenderem como os sons individuais contribuem para a formação de palavras e frases.

A professora enfatizou que nessa atividade pretendeu trabalhar o som e a representação da escrita, com o objetivo que os estudantes entendam o sistema de escrita como representação dos sons da fala. Sendo assim, com essa atividade, houve a apropriação da faceta linguística

com textos que circulam na sociedade. A atividade integra alfabetização e letramento ao focar na consciência fonológica e na exploração de fonemas, essencial para associar sons a letras, enquanto também contextualiza esse conhecimento através de textos reais, mostrando como a escrita representa sons e é usada na comunicação cotidiana.

Sobre esse processo, Soares (2004, p.1) discorre que “o sistema alfabético não é um sistema de substituição de um outro sistema preexistente: é um sistema de grafemas que representam sons da fala, os fonemas, portanto, um sistema de representação.”

A autora ainda ressalta que,

É esse sistema de representação que se materializa no sistema alfabético, que é um sistema notacional: ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), é preciso também aprender a notação – os grafemas – com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons mínimos da fala – os fonemas (Soares, 2004, p.1).

Diante disso, em síntese, a alfabetização é vista como a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala (Soares, 2004). Nessa perspectiva, Soares (2016a) compreende que a faceta específica do processo de alfabetização é a linguística.

Quando são realizadas atividades de escrita no caderno dos estudantes, a professora solicita que eles escrevam o cabeçalho copiando de uma ficha que cada um já possui em sua mochila. A ficha foi distribuída aos estudantes no início do ano letivo e contém informações como o nome da escola, o nome do estudante, a data e o alfabeto, todos escritos em letra cursiva. Sempre que a professora realiza atividades no caderno, ela orienta as crianças a escreverem o cabeçalho com o auxílio da ficha. Ressalto que nem todos os dias a professora utiliza o caderno. Ela alterna entre o uso do caderno e do livro didático.

Um exemplo de aproximação com a utilização da faceta sociocultural ocorreu em 29/05/2023. Para essa faceta, conforme Soares (2016a, p. 29), “o objeto de estudo são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita”. Nesse dia, a professora colocou um cartaz na sala com um desenho e o nome “Literatura de Cordel”, explicando sobre o que é um cordel e suas características. Ela destacou que a literatura de cordel é um gênero literário popular, geralmente escrito com rimas, originado de histórias contadas oralmente e posteriormente impressas em folhetos. A professora explicou que a Literatura de Cordel se tornou bastante conhecida no Brasil, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, e hoje é reconhecida em todo o país.

Após a explicação teórica, a professora recitou para os estudantes o cordel ‘Viva a Mãe Natureza’. Explicou que não estamos sozinhos, pois existem peixes nos rios e também na mata

que é onde moram os bichinhos. Durante o diálogo alguns alunos disseram:

Aluna: “gostei da parte dos peixinhos, lá perto de casa tem um lago e tem muitos peixinhos”.

A professora respondeu: “Sim, é importante lembrar que a natureza é cheia de vida e precisamos cuidar dela. E sobre o meio ambiente como podemos fazer para preservar?”

Alunos: “a gente tem que economizar água, não poluir os rios...”

Ao fim, explicou que devemos sempre preservar o meio ambiente. Para finalizar a atividade, a professora pediu que os estudantes abrissem os cadernos da disciplina de Língua Portuguesa e copiassem a seguinte tarefa para casa: ‘Faça uma pesquisa e escreva abaixo um exemplo de literatura de cordel.’

Nesse contexto, observa-se que a professora buscou incorporar a leitura de um texto literário, associando-o a elementos da cultura popular, ao mesmo tempo em que empregou estratégias de escrita, por meio da escrita do cordel. Essa abordagem visa enriquecer a experiência dos estudantes ao conectar a aprendizagem à diversidade cultural e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Melo (2012, p.57), em sua pesquisa, afirma que “quando os alunos são chamados a conhecer, mas também a ler, a produzir e a compreender os diversos gêneros textuais, organiza-se o convívio com esta cultura escrita e cria-se um espaço para que eles venham a ser usuários dela.”

A abordagem do gênero textual “Literatura de Cordel”, selecionado pela professora, evidencia sua iniciativa em enriquecer e diversificar suas práticas pedagógicas. Ao introduzir esse gênero específico, a professora busca proporcionar aos estudantes uma experiência ampla e interativa, fomentando o interesse pela leitura e escrita por meio de elementos culturais e linguísticos distintivos. A professora envolveu as crianças no texto a partir do diálogo e de perguntas sobre o gênero cordel e suas características.

Acerca do assunto, de acordo com Souza *et al.*, (2019, p. 2), “a literatura de cordel é um gênero textual, que traz consigo um contexto social e popular, que possibilita o uso de diversas temáticas na elaboração de seus enredos, destaca-se a oralidade e a sua musicalidade.” Dessa maneira, é importante a ideia de promover a fusão de ferramentas educativas para desenvolver uma estratégia pedagógica voltada para a valorização da cultura nordestina. A musicalidade das canções, aliada ao ato de contar histórias, abre as portas para a criação de um mundo fantástico onde as canções se complementam e os versos descrevem nossa visão de mundo de forma

poética (SOUZA, et al., 2019).

Percebi o trabalho da professora por meio das facetas de alfabetização: linguística e interativa no dia 10/07/2027, quando foi trabalhado a história do “Gato Xadrez”.

A professora usou uma bolsa com material de EVA para ilustrar a história. A história retrata o gato com várias cores, ao passo que a professora falava uma cor, ela retirava a cor de dentro da bolsa.

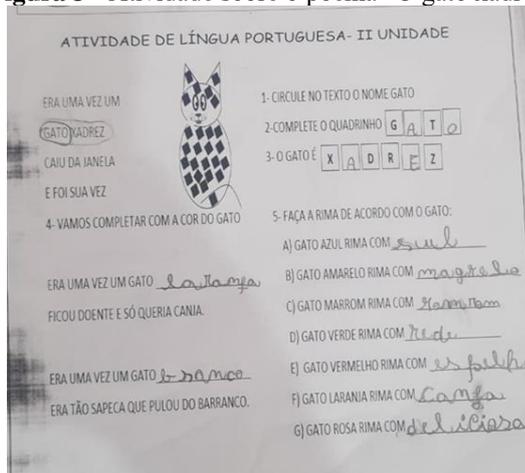
Figura 2 - O gato xadrez



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

A narrativa 'O Gato Xadrez', da autora Bia Villela, apresenta a história de um gato multicolorido, cujas cores rimam com palavras no poema. Após a leitura, a professora distribuiu uma atividade xerocopiada relacionada ao poema para que os estudantes pudessem explorá-la e respondê-la durante a aula. Essa abordagem visa não apenas promover a compreensão da história, mas também estimular a participação ativa dos alunos por meio de uma atividade relacionada, consolidando o aprendizado de maneira interativa.

Figura 3 - Atividade sobre o poema “O gato xadrez”



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

Na atividade acima, a professora concebeu uma proposta abrangente, envolvendo a compreensão e interpretação de texto, a prática autônoma da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica. Durante a execução, a professora adota uma abordagem pausada ao ler cada questão, incentivando os estudantes a responderem de forma interativa, ou seja, por meio de uma abordagem que envolve ativamente a participação entre estudantes e professora. Essa prática visa promover a compreensão do texto, bem como incentivar a interação e a autonomia na produção escrita. Dessa forma, observo a faceta interativa manifestando-se no trabalho da professora com a compreensão e produção de textos.

Essa atividade foi escolhida de forma ilustrativa para que pudéssemos analisar o que foi proposto pela professora, uma vez que esta atividade caminha na perspectiva da alfabetização e do letramento. Ao realizar essa análise, é possível compreender como a professora integra práticas pedagógicas que visam não apenas o ensino do sistema alfabético, mas também o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um contexto mais amplo de interação com a linguagem escrita.

Outra atividade relacionada às facetas da alfabetização foi realizada no dia 24/07/2023. A professora mostrou para as crianças uma sacola de leitura, denominada “Super leitor e Super leitora”. A sacola foi feita pela professora com materiais em EVA, cedidos pela escola. Assim como a sacola, as crianças também ganharam “capas de super leitor e super leitora”. A professora colocou a capa em todos os estudantes, um a um. No momento de interação:

Uma aluna disse: “ele vai voar.”

A professora respondeu: “isso, ele vai voar na imaginação, com a leitura”

Essa atividade foi lembrada pela professora durante a entrevista, quando perguntada: como você lida com as dificuldades?

Eu tento dar o meu melhor para os meus alunos. Por exemplo, na outra semana eu percebi que eles estavam desanimados, eu fiz uma capa de super-herói e duas sacolas de super leitores. E assim vou tentando fazer eles aprenderem a ler. Desse modo, eu acho que incentivo. Eu sei que é trabalhoso, eu passo as madrugadas fazendo o recurso, mas é para fazer com que eles se sintam importantes. E que é algo prazeroso estudar, aprender a ler. (Professora colaboradora, 2023).

Nos meninos, foram colocadas uma capa de super-homem e nas meninas de mulher maravilha. As crianças amaram, ficaram andando e pulando pela sala imitando os super-heróis.

A professora: “A gente vai usar essa força de super-herói para o quê?”

Uma criança respondeu: “para ler”.

A professora: “Isso aí. Na leitura usamos a imaginação”

Assim como percebido nos dados da dissertação de Vaz (2012), houve nesse momento a valorização do diálogo e envolvimento da professora com os alunos, pois “[...]situações de interação entre professor-aluno, que acontecem com base numa mediação de qualidade e respeito, favorecem a aprendizagem.” (p. 49). Desse modo, é importante considerar que na sua rotina de ensino, a professora busca engajar os alunos em discussões, criando oportunidades para interação. Esses momentos são essenciais para que os alunos construam seu conhecimento e desenvolvam a oralidade.

A professora explicou que um menino e uma menina iriam ficar cada um com uma sacola de leitura, e que a cada dia que passasse era para os colegas trazê-la para escola e passar para outro e outra colega, até chegar o dia em que todos tivessem levado para casa.

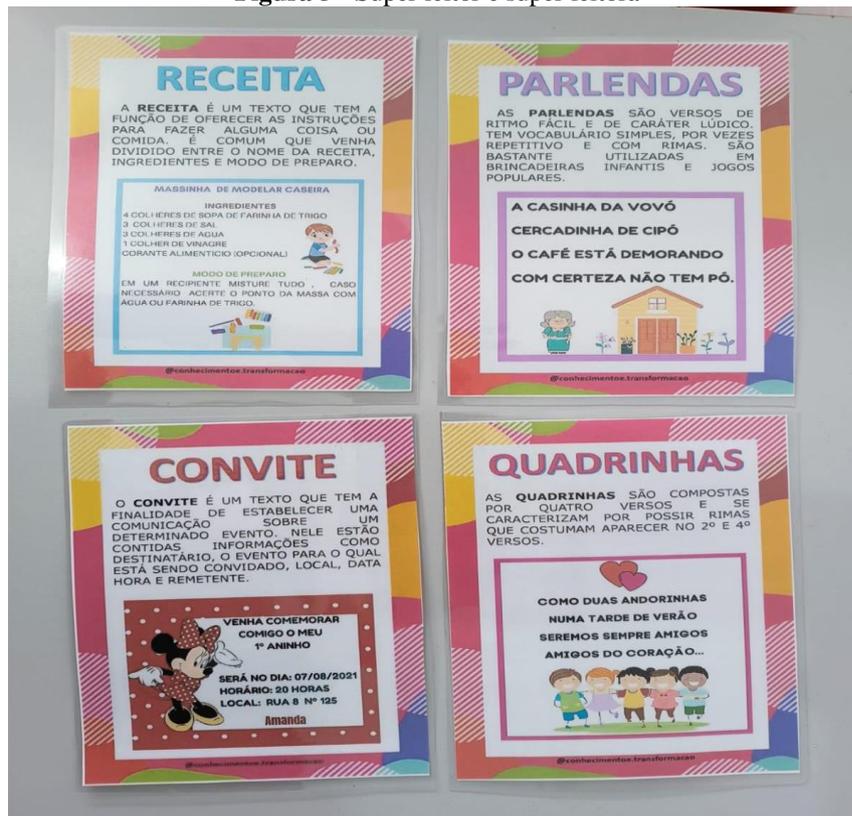
Figura 4 - Super leitor e super leitora



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

Em cada sacola tem 4 textos que já foram trabalhados em sala de aula. Estes apresentados abaixo.

Figura 5 - Super leitor e super leitora



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

Em cada maleta designada para os “super leitores” e as “super leitoras”, a professora organizou os quatro textos mencionados anteriormente: uma receita, uma parlenda, um convite e uma quadrinha. Todos foram escritos em letra bastão, uma escolha intencional para facilitar a compreensão dos estudantes, que ainda estão em processo de transição da escrita em letra bastão para a cursiva.

A professora conduziu a leitura em voz alta de todos os gêneros textuais. Notando o interesse particular das crianças pelo texto da parlenda, ela decidiu ampliar essa experiência. Escreveu o texto no quadro e incentivou os estudantes a reproduzirem-no em seus cadernos, além de solicitar que separassem as sílabas das palavras “vovó”, “cipó” e “pó”.

Professora: enquanto vocês copiam, quero que separem as sílabas das palavras “vovó”, “cipó” e “pó”. Quem consegue fazer isso?

Aluna: “Eu sei, professora. A palavra vovó tem duas sílabas: vo-vó”

Professora: Muito bem! E as outras?

Outra aluna: A palavra “cipó” tem duas sílabas: ci-pó.

Essa abordagem visa não apenas fortalecer a habilidade de escrita, mas também

envolver os alunos de maneira mais direta e participativa no aprendizado. Desse modo, mais uma vez percebo uma “tentativa” da professora em aproximar sua prática a faceta interativa, em que visa a interação e a compreensão de textos.

Essa ocorrência sobre os gêneros textuais aparece também nos dados de Melo (2012, p. 30), quando afirma que “é importante que o professor trabalhe além das capacidades ligadas à decodificação, à fluência, como também aquelas que promovam o contato e a apropriação dos diferentes gêneros e suportes textuais.”

Considero importante ressaltar que, devido ao término das aulas observadas, não pude acompanhar como se desenrolaram as próximas atividades relacionadas aos gêneros textuais levados para casa. É relevante destacar que tive acesso ao planejamento das aulas, que ocorrem quinzenalmente, como já mencionado, porém não havia uma especificação clara sobre como seriam desenvolvidas essas atividades subsequentes. Até o momento final da observação, não consegui visualizar estratégias de leitura baseadas nos gêneros apresentados, apenas solicitações para que as leituras fossem feitas em casa.

Coaduno com o estudo de Melo (2012, p. 31) ao afirmar que “é necessário, ainda, que trabalhe com estratégias antes, durante e após a leitura, pois por meio delas os alunos poderão criar hipóteses, fazer previsões e com isso, contribuir para a construção de sentidos para o texto.”

Com o intuito de explorar as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e escrita no processo de alfabetização, e partindo do pressuposto do uso da faceta interativa, formulei a seguinte pergunta durante a entrevista com a professora: “Trabalha com gêneros textuais? Qual você mais gosta de trabalhar? Por quê? Como faz intervenções? Como trabalha a compreensão de textos?”

Não tem um que eu prefira, mas eu percebi que os alunos gostam mais de trabalhar os textos com rima, por exemplo as parlendas. Eles terminam aprendendo a letra e cantando junto. Eu trabalhei, por exemplo o convite, mas não teve tanta empolgação como a parlenda. Eu tô pensando em comprar um convite e levar. Porque hoje em dia a gente quase não vê convite impresso. Talvez eles vendo o convite, conheçam de perto como é e se interessam mais. Acho que para eles, isso não faz muito sentido porque não faz tanto parte do dia a dia deles. Então para fazer sentido para eles tem que fazer parte do concreto. Porque não adianta colocar algo longe da realidade que eles ainda não vão compreender. (Professora colaboradora, 2023)

No que diz respeito ao gênero textual, parto da premissa defendida por Marcuschi (2008, p.22), em que diz que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto”. Desse modo, os gêneros

textuais surgem como os componentes essenciais para a abordagem didático-pedagógica no ensino da língua portuguesa, pois tem potencial para interação verbal e conexões com elementos históricos e sociais que formam o indivíduo.

Marcuschi (2008) ainda pondera que é impossível dizer se existem gêneros ideais para o ensino. No entanto, podem ser identificados exemplos genéricos que permitem uma progressão dos níveis de dificuldade mais fáceis para os mais difíceis. Ele também expressa sua preocupação com a seleção cuidadosa de gêneros para compreensão de leitura, bem como produção, dada a variedade de habilidades envolvidas.

Correlaciono meus dados com os estudos de Siqueira (2018), ao apresentar que durante a observação das aulas, predominaram propostas didáticas que enfatizavam a notação escrita, como cópias e exercícios de escrita. Essa tendência revelou a preferência da professora por atividades que envolvessem a aquisição da escrita. A ênfase na notação destacou-se pelo tempo dedicado à leitura e à prática da escrita pelos alunos.

Apesar da importância das atividades que envolvem a notação como forma de compreender as regras do sistema, ao confrontar hipóteses de ortografia ou fonetização, é crucial manter um equilíbrio entre notação e discursividade. Ignorar esse balanceamento pode comprometer a integridade da língua escrita. (Geraldi, 2006)

Em uma tentativa de introduzir uma atividade lúdica vinculada ao processo de alfabetização, sob a perspectiva do letramento, a professora propôs uma atividade especial, o “Restaurante Literário” para as crianças em 15/08/2023. Conforme Soares (2016a), essa integração ocorre por meio da faceta específica para o processo de alfabetização, compreendida como a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ou seja, a dimensão linguística. Além disso, existem duas facetas que, quando combinadas, promovem o processo de letramento, sendo elas a interativa e a sociocultural.

Em colaboração com a professora de matemática, organizaram um “Restaurante Literário”. As atividades começaram às 8h20, prolongando-se até às 11h30 e oferecendo aos alunos uma experiência estendida e divertida. Ressalto que as aulas regulares de língua portuguesa ocorrem nas segundas e terças-feiras, das 9h30 às 11h30. Portanto, o horário estendido para a atividade foi excepcional. Durante esse período, os estudantes participaram de diversas atividades literárias e matemáticas, criando um ambiente interdisciplinar e interativo.

Figura 6 - Restaurante Literário

Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

Diversos tipos de textos com temática culinária foram dispostos em uma mesa, apresentando uma variedade que incluía “farofa de parlendas”, “sobremesa de poemas”, “moqueca de frases” e “sopa de letrinhas”. Essa atividade ocorreu no pátio da escola, reunindo os alunos dos dois segundos anos em um ambiente colaborativo. O pátio foi estruturado com mesas, cada uma destinada a quatro crianças, proporcionando um espaço organizado e propício para a participação ativa e interação durante a atividade literária.

A primeira atividade teve como foco a organização de palavras colocadas em pratos descartáveis com figuras em EVA, representando cada palavra. As palavras a serem organizadas eram: melancia, uva, ovo, biscoito e macarrão. Nesse exercício, as crianças deveriam trabalhar em grupos (com 4 estudantes cada) para organizar as palavras.

Figura 7 - Organização de palavras

Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

Essa atividade faz parte da habilidade proposta pela BNCC (2017) que tem como objetos de conhecimento: construção dos sistemas alfabético e da ortografia. Essa atividade está alinhada à BNCC com o tema “Análise linguística/ Semiótica”.

Ao final dessa atividade começaram um bingo de frutas. As cartelas foram distribuídas para as duplas, e uma das professoras sorteava as cores, as frutas e as formas geométricas para que as crianças marcassem em suas cartelas. A professora interrompeu o bingo para fazer um bolo juntamente com as crianças. Este bolo, após assado, serviria como lanche para os estudantes.

Ao iniciar a produção do bolo, uma das professoras explicou:

Professora: “O português e a matemática estão presentes em todo lugar. Por exemplo, ao fazer um bolo, é necessário ler os ingredientes e a quantidade.”.

Em seguida começou a apresentar os ingredientes da receita:

Professora: “Utilizaremos os seguintes ingredientes: 3 ovos, 1 copo de leite, 3 colheres de margarina e 1 pacote de massa de chocolate, que já contém farinha de trigo.”.

E seguiu indagando:

A professora perguntou: “Qual é o nome da marca desse leite?”
 As crianças responderam: “Betânia.”
 A professora perguntou: “E o nome dessa massa de bolo?”
 As crianças responderam: “Dona Benta.”

A professora enfatizou que aprender a ler não se restringe apenas aos livros da escola, mas também é importante ler as marcas dos produtos, algo que encontramos em muitos lugares diferentes. As professoras continuaram explicando os nomes e as quantidades dos ingredientes, misturando-os até obter a massa, que foi levada ao forno. Enquanto o bolo assava, as crianças voltaram a brincar com o bingo.

A proposta envolvendo o gênero receitas é uma prática de letramento que fomenta a criatividade das crianças, aprimora suas habilidades de leitura e motiva a participação de todos. Isso ocorre porque a atividade promove aos estudantes interpretar o texto da receita, buscando as informações essenciais para a preparação do alimento. Desse modo, o propósito da prática de letramento é desenvolver a capacidade dos indivíduos de usar a leitura e a escrita de maneira eficaz em diversos contextos sociais e culturais. Isso envolve mais do que simplesmente

aprender a decodificar palavras; inclui a compreensão e a aplicação do conhecimento linguístico em situações do cotidiano.

Machado (2018, p. 59), em sua dissertação, reitera essas afirmações ao explicar que

[...] é por meio das situações reais de comunicação que as crianças aprendem a ler e escrever. Ao produzirem os diversos gêneros textuais que circulam socialmente e apresentam interlocutores reais, a atividade de produção textual tornasse significativa. Assim, as crianças tomam consciência da função que os textos desempenham na sociedade: comunicar, explicar, incentivar, informar etc.

Assim, trata-se de uma prática pedagógica que requer planejamento, organização e contínua orientação por parte da professora alfabetizadora. Nessa dinâmica, a mediadora desempenha um papel fundamental ao guiar os alunos, garantindo que a experiência seja tanto educativa quanto envolvente.

Dando continuidade às atividades do dia, uma criança completou primeiro a cartela e venceu o bingo. O brinde para o vencedor foi receber o primeiro pedaço do bolo. Após o término do bingo, as crianças permaneceram em suas mesas, enquanto as professoras distribuíam alguns textos recortados para leitura. Esses textos estavam dispostos na mesa organizada, incluindo “Farofa de Parlendas”, “Sobremesa de Poemas”, “Moqueca de Frases” e “Sopa de Letrinhas”. Após todos os estudantes concluírem a leitura, eles saborearam o bolo preparado tanto por eles quanto pelas professoras.

A relação com jogo (lúdico) no processo de alfabetização também é evidenciado nos estudos Peçanha (2020, p.38) ao considerar que “a criança pode ser estimulada através de jogos que a preparam para posterior ensino da leitura.” Desse modo, “esse momento lúdico envolve o aspecto fonológico ensinando a trabalhar com os sons da fala (rimas, sílabas, fonemas) somados com a área visual, pois irão conhecer, memorizar e realizar atividades para observar e perceber as formas das letras.

Na abordagem pedagógica proposta pelas professoras no “Restaurante Literário”, foram incorporadas atividades lúdicas que buscaram integrar o tema alimentação. No entanto, essa prática diverge um pouco das questões diretamente relacionadas ao letramento. Possivelmente, essas dúvidas podem estar associadas à ausência de familiaridade da professora com os conceitos de alfabetização e letramento. Essa suposição é reforçada ao contextualizarmos o trecho da entrevista: “Qual a sua concepção de alfabetização e de letramento?”

Na verdade, toda criança é letrada. Ela já vem para a escola com um conhecimento de mundo. Talvez não saiba o nome e a marca do leite, mas ela

sabe que ela é leite. A questão de alfabetizar é realmente compreender quais são esses símbolos, qual é essa marca desse leite. Identificar o nome de uma loja. E sim reconhecer esses sinais gráficos. (Professora colaboradora, 2023)

Atualmente, a professora parece não ter uma compreensão clara dos conceitos que delineiam os processos de alfabetização e letramento, visto que seu enfoque atual envolve principalmente a decodificação de símbolos e o uso da metalinguagem. Essa abordagem, de certa forma, limita a prática do letramento por parte de seus estudantes.

Ao trilhar o caminho em direção a essa compreensão, Soares (2018) observa que no contexto brasileiro, a definição de alfabetização e letramento muitas vezes se mescla e se confunde, resultando em uma constante ambiguidade. Ela destaca essa distinção 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).

Segundo a compreensão da professora colaboradora, ela reconhece que esses processos são diferentes, mas interligados, como discorre Soares (2018). No entanto, destaco a relevância de reconhecer e diferenciar os processos de alfabetização e letramento em diversos aspectos dos conteúdos e procedimentos teórico-metodológicos.

Além disso, é importante considerar que, mesmo que as atividades tenham se distanciado um pouco do enfoque no letramento, elas podem ter proporcionado benefícios adicionais, como estimular a criatividade, a interação social e o envolvimento dos alunos em diversas áreas do conhecimento, perspectiva proposta pela faceta interativa da alfabetização.

Acerca das práticas pedagógicas expostas, é notável que as atividades elaboradas pela professora são bem formuladas e estimulantes, as quais desempenham um papel importante no avanço tanto da dimensão linguística quanto das facetas interativa e sociocultural. Entretanto, ao analisar algumas atividades, observa-se que, mesmo com a dedicação em criar oportunidades de aprendizagem reflexiva, persistem atividades mais mecânicas. Estas, por sua vez, parecem estar um tanto afastadas dos objetivos fundamentais oriundos da concepção de alfabetização e letramento.

A identificação dessa dualidade nas abordagens pedagógicas pode servir como base para aprimoramentos, buscando uma integração mais coesa entre atividades desafiadoras e momentos reflexivos, a fim de fortalecer ainda mais os resultados educacionais desejados.

A inserção da criança no mundo da leitura e da escrita ocorre, em grande parte, através dos gêneros trabalhados pela professora em sala de aula, com destaque para o uso frequente do livro didático. Embora a leitura seja uma prática fundamental, não houve ocorrências de leituras coletivas ou diárias conduzidas pela professora.

Quanto à dramatização de histórias, esta não foi uma prática adotada, sendo a leitura de histórias realizada apenas pela professora, sem propostas de dramatização ou recontos.

No entanto, a professora oferece atendimento individualizado aos alunos, percorrendo as carteiras para verificar se as atividades estão sendo realizadas corretamente, oferecendo ajuda ou correção conforme necessário. Essas práticas pedagógicas desempenham um papel importante no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, embora haja espaço para diversificação e expansão das estratégias utilizadas. Ressalto que uma turma com número não grande de alunos matriculados ajuda na execução desse processo.

5.1.2 Desenvolvimento da oralidade como prática pedagógica

A partir da indicação dos dados, propus dar destaque para essa categoria, pois apresentou recorrência nas aulas observadas e, conseqüentemente, em meu diário de campo. A professora propõe a atividade da oralidade como rotina para todas as segundas-feiras. Assim, como destacou a professora na entrevista:

Eu tenho como rotina também a pergunta para as crianças: qual é a minha novidade? Eu gosto de fazer esse processo de interação dia de segunda-feira, porque eles passam o final de semana fora da escola, então penso que eles têm muitas histórias para contar. (Professora colaboradora, 2023)

Ressalto também que, constantemente, a professora instiga o diálogo com os estudantes, seja perguntando sobre sua rotina, seja fazendo perguntas sobre as atividades.

Como exemplo, no dia 09/05/2023, a professora começou a aula com a execução da música “Família”, de autoria da Rita Rameh. A repetição da música por três vezes teve o propósito de familiarizar os alunos com a letra e incentivar que cantassem em conjunto. A composição aborda temas relacionados à definição de família e quem compartilha o mesmo lar. Enquanto a música era reproduzida, a professora orientava os alunos a acompanhar batendo palmas, proporcionando assim um envolvimento com o ritmo e o canto.

Posteriormente, a professora dirigiu perguntas aos estudantes, como:

Professora: “Quem mora com vocês em casa?”

Alguns alunos responderam: “moro com minha mãe e meu pai”

Outros: “moro com minha mãe, minha irmã e minha avó”

Reconhecendo a diversidade familiar, a professora iniciou a aula explicando que algumas famílias são extensas, enquanto outras são mais reduzidas. Além disso, a docente questionou os alunos sobre o número de pessoas em suas famílias e se tinham irmãos. Após a participação de todos, a professora utilizou uma sacola confeccionada com material em EVA para representar os membros de uma família. Vale ressaltar que essa sacola foi feita em casa pela professora, sem a participação dos estudantes neste momento que poderia ser artístico e de colaboração.

Após a audição e cantoria da música, os alunos foram direcionados a fazer uma atividade no livro didático. Acredito que houve uma fragilidade na exploração da atividade, neste momento, pois faltou à professora contextualizar a letra da música com uma atividade de texto, por exemplo, ou mesmo uma atividade artística, a fim de promover a interação e a compreensão da oralidade, leitura e produção pelos estudantes. Diante disso, Gonzalez Frigo (2020) aborda em sua pesquisa que as habilidades linguísticas, como leitura e oralidade, surgem antes da escrita. Quando não há uma conexão efetiva entre a produção escrita e as situações comunicativas que a originaram, e quando a prática é assimilada sem uma fundamentação teórica sólida, o trabalho pedagógico tende a perder o direcionamento que inicialmente justificaria a abordagem didática proposta.

Outro exemplo foi no dia 15/05/2023, em que a aula começou com a atividade de rotina: perguntar às crianças como foi o final de semana delas. Após todas falarem, a professora iniciou uma roda de conversa, explicando que o mês de maio é o mês de combate e prevenção ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes. Para falar desse tema, a professora usou uma imagem com material em EVA, representando duas crianças, intitulado “Semáforo do toque”.

Figura 8 - Semáforo do toque



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

Nas imagens tem pontos coloridos nas cores vermelho, amarelo e verde. A professora explicou para os estudantes sobre o toque em nosso corpo. Informou que tem pontos em nosso corpo que não podem ser tocados, que estão representados pela cor vermelha, que são as partes íntimas, seios e boca.

Professora: “Alguém já tocou em alguma dessas partes representadas na imagem em vocês?”

As crianças: “não, nunca”.

Em seguida, falou que nas partes especificadas pela cor amarela temos que ter atenção para se alguém tocar, são elas: barriga e ombros. Finalizou com a cor verde, simbolizada nos braços e cabeça, que são as partes do corpo que podem ser tocadas.

A professora enfatizou o diálogo e perguntou às crianças:

Professora: “vocês entenderam a imagem e o que as cores representam?”

As crianças: “sim, pró. Em nosso corpo ninguém pode tocar”.

O diálogo também foi uma correspondência apontada nos estudos de Gonzalez Frigo (2020, p. 200), pois ela indica que “trazer a relevância do diálogo como prática pedagógica constitui uma oportunidade ímpar de repensar a atuação docente. Melo (2012), enfatiza que a fim de conseguir, efetivamente, alcançar uma relação dialógica com seus alunos a professora teria que sair do cerne do processo educacional e, dessa forma, reconhecer a autonomia dos alunos como indivíduos pensantes, aptos a cultivar habilidades para progredir na formação de conhecimento.

Na sequência, a professora colocou a música “Nisso e naquilo” para os estudantes escutarem. A música foi repetida três vezes para que os estudantes pudessem aprender a letra e cantarem juntos.

Percebi a dedicação da professora em fazer com que os estudantes sejam o centro da aprendizagem. Em todo o tempo perguntava para os estudantes sobre as respostas das atividades, sendo assim as crianças não ficavam apenas ouvindo a professora, mas também participando.

O eixo da oralidade é exemplificado na BNCC (2019, p. 78-79), afirmando que:

Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação **oral com ou**

sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. (Grifos da pesquisadora)

Desse modo, trabalhar com a oralidade considera conhecer e refletir sobre as tradições orais e os seus gêneros, tendo em conta as práticas sociais que dão origem e sustentam esses textos, bem como os sentidos que geram.

No estudo de Siqueira (2018, p.155), os dados produzidos por ela mostraram que “propostas didáticas com a combinação entre oralidade e escrita são interessantes no processo de alfabetização, pois as crianças que ainda não sabem grafar as palavras podem, por meio do discurso oral, produzir textos com a linguagem-que-se-escreve”.

Assim como Gonzalez Frigo (2020), Siqueira (2015) também destaca a importância de integrar a oralidade, leitura e escrita como prática pedagógica no processo de alfabetização. Essa abordagem não apenas desenvolve as habilidades linguísticas dos alunos, mas também promove uma compreensão mais ampla e profunda dos conceitos e conteúdos abordados. Além disso, ao combinar esses três aspectos, os estudantes são capacitados a expressar suas ideias de forma eficaz em diferentes contextos, tanto oralmente quanto por escrito, preparando-os para uma participação mais ativa e engajada na sociedade letrada.

Corroborando os estudos das autoras destaco que um exemplo dessa abordagem poderia ocorrer pela professora colaboradora, por exemplo, por meio da produção oral de texto, na qual o professor, ou até mesmo um colega de classe designado como escriba, registra as ideias expressas por um aluno. Essa prática oferece uma oportunidade para os estudantes articularem seus pensamentos verbalmente, enquanto o escriba documenta suas palavras, facilitando a transição da oralidade para a escrita. Além disso, essa abordagem estimula a colaboração entre os alunos, incentivando-os a compartilhar suas ideias e contribuir para a produção coletiva de textos.

Pensando nisso, é importante considerar que as crianças têm uma vontade irresistível de se expressar, por isso é pertinente que os professores criem ambientes que estimulem o desenvolvimento da fala. A comunicação oral não se restringe ao espaço da sala de aula, mas proporciona às crianças as ferramentas necessárias para explorarem seu potencial de comunicação além dos limites da escola. No entanto, o professor poderá orientar e mediar as conversas dos aprendizes.

Outro episódio do trabalho com a oralidade foi no dia 05/06/2023, quando a professora fez a leitura da literatura “Alfabeto Junino” de Cláudia Alencar e Renato Cesar. Nessa literatura,

o alfabeto é escrito com palavras relacionadas à festa junina, escrita em versos. Ex.: “a” de arraial; “b” de balão; “c” de chapéu, e assim por diante até finalizar com a letra “z” de zabumba.

Após a leitura, oralmente, a professora fez uma reflexão sobre o meio ambiente, pois dia 05 de junho, comemora-se o dia mundial do meio ambiente. Em seguida, colocou a música “Xote Ecológico”, canção de Luiz Gonzaga, para as crianças escutarem. Refletiu com as crianças sobre as plantações do mundo, que devemos cuidar para sempre haver árvores, frutas e comidas saudáveis. Perguntou aos estudantes o que eles deveriam fazer para não poluir o meio ambiente. Prontamente, eles responderam “jogar lixo no lixo” e “economizar água”.

Melo (2012) colabora com essa análise ao enfatizar que o trabalho com

o desenvolvimento da oralidade deve ser planejado e organizado como qualquer um [...]. Deve levar em conta os usos que fazemos da oralidade na sociedade, ou seja, deve promover momentos de contato e de apropriação com gêneros orais como: debates, conferências, entrevistas, apresentação em seminários, contação de histórias, etc. (p. 76)

A interconexão entre a oralidade, leitura e escrita é evidente no dia a dia. Assim, é responsabilidade da escola proporcionar às crianças não apenas o entendimento, mas também a habilidade de utilizar efetivamente as diversas funções da linguagem. Esse conhecimento e domínio são fundamentais para que as crianças possam comunicar-se de maneira abrangente e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento integral de suas habilidades linguísticas.

Entendo que o desenvolvimento da habilidade oral, quando abordado de maneira significativa e integrado a temas relevantes, é essencial para a formação de indivíduos aptos a expressar suas ideias, serem críticos, saberem escutar, se fazerem entender e, principalmente, respeitarem as diversas variações da nossa língua. Isso se deve ao fato de que é concedida a eles a oportunidade de dominar as nuances e de utilizar de forma mais eficaz a sua comunicação verbal. (Bortoni-Ricardo, 2004).

Portanto, a partir dos eventos analisados, é importante considerar que abordar a oralidade implica não apenas ensinar a linguagem apropriada para diferentes situações linguísticas, mas também proporcionar aos alunos experiências com uma variedade de gêneros orais, cada um exigindo um grau diferente de formalidade ou monitoramento. Além disso, envolve o desenvolvimento da capacidade de escutar com atenção e expressar opiniões, considerando o momento e a vez de cada participante.

5.1.3 Práticas de leitura e escrita: proposições do livro didático

Considerando o pressuposto do uso frequente feito pela professora do livro didático, o qual serviu como instrumento para a maior parte das atividades relacionadas à leitura e escrita, selecionei essa categoria para a produção de dados.

O livro didático de língua portuguesa desempenha um papel importante na sala de aula, fornecendo uma base para o ensino e aprendizado da língua. Ele oferece um roteiro que abrange aspectos como gramática, vocabulário, compreensão de leitura e escrita.

A professora faz uso regular do livro didático durante suas aulas. A maioria das atividades desenvolvidas pelos estudantes ocorre a partir do livro didático. A professora segue uma abordagem sequencial e linear ao implementar as atividades sugeridas no livro didático, mantendo a ordem e a progressão de acordo com as unidades estabelecidas. Essa prática revela a importância atribuída pela professora ao material didático como guia para as atividades de leitura e escrita na sala de aula.

Em uma de suas aulas, por meio de um cartaz, a professora expôs para os estudantes três textos do gênero parlenda, um deles foi o “Corre cotia”. Trabalhou a interpretação de textos oralmente com os estudantes, assim como a ortografia da letra “c” presente em algumas palavras do texto. Em seguida, pediu que as crianças fizessem a atividade do livro didático exibida abaixo.

Figura 9 - Atividade com parlenda

COMEÇO DE CONVERSA

- 1 Você conhece alguma parlenda? Qual? Sabe recitar alguma quadrinha? Que cantiga você lembra de memória? *Respostas pessoais.*
- 2 Escute como o professor vai recitar ou cantar os textos.
 - 1 Corre, cutia,
Na casa da tia.
Corre, cipó,
Na casa da vó.
Lencinho na mão
caiu no chão!
Na mão de quem?
Na sua mão...
Domínio público.
 - 2 Do céu caiu um lencinho
bordadinho de ABC
E nele estava escrito:
"Como eu gosto de você!"
Domínio público.
 - 3 Papagaio louro
do bico dourado,
Leva essa cartinha
pro meu namorado.
Se estiver dormindo,
bate na porta.
Se estiver acordado,
deixa o recado.
Domínio público.
- 3 Você sabe como se chamam esses textos? Numere-os de acordo com a legenda.

1. Cantiga 2. Quadrinha 3. Parlenda

Fonte: Almeida, *et al*, 2023.

A docente realizou a leitura do texto “Corre cotia” e, visando possibilitar que os alunos respondessem adequadamente a terceira questão apresentada na imagem anterior, procedeu à explicação oral sobre as distinções entre cantiga, quadrinha e parlenda.

Na sequência, a professora fez uma atividade de leitura e interpretação de textos, conforme atividade abaixo:

Figura 10 - Atividade sobre parlenda 2

ESTUDO DO TEXTO

1 Converse com os colegas sobre estas questões.

a) Você já conhecia essas parlendas?
 b) Alguma parlenda chamou sua atenção por ser diferente do que você já tinha escutado? Qual? Por quê? *Respostas pessoais.*

2 Leia estas palavras da parlenda em voz alta. Pinte com a mesma cor as palavras que terminam com o mesmo som.

inflama cor:1	cochicha cor:2	taturana cor:1
lagartixa cor:2	espicha cor:2	reclama cor:1

3 Use as palavras da atividade 2 para completar a parlenda a seguir. Depois, leia o que você escreveu.

Quem _____ cochicha o rabo _____ espicha _____,
 come pão com _____ lagartixa _____.
 Quem _____ reclama o rabo _____ inflama _____,
 come pão com _____ taturana _____.

30

a) Escreva o nome dos animais das imagens.

 _____ taturana _____

 _____ lagartixa _____

b) Copie as partes da parlenda que se repetem.

“Quem”, “o rabo”, “come pão com”

c) Essa parlenda serve para:

brincar de escolher.
 aborrecer os outros.
 ensinar regras de convívio.

4 Continue a brincadeira. Complete os versos com palavras que rimam.

Quem comenta o rabo aumenta,
 come pão com _____ *Sugestões: pimenta, pimentão, melancia, noqueta.*

Quem implica o rabo estica,
 come pão com _____ *Sugestões: banana, nanca, canjica, melancia.*

31

Fonte: Almeida, *et al*, 2023.

Nessa atividade, a professora trabalhou a localização de informações nos textos e a compreensão das características das parlendas: rima, musicalidade, repetição de palavras e de estrutura de frases na construção dos versos.

Na atividade, a professora trabalhou o processo da consciência fonológica. De acordo com Soares (2015),

A alfabetização deve partir da leitura do livro infantil – porque esse é o material que agrada e atrai a criança. A partir da história, a professora tem condições de desenvolver, além de habilidades de compreensão e interpretação, a aprendizagem do sistema de escrita, por exemplo, ao tomar algumas palavras para buscar rimas, aliterações, segmentação em sílabas, ao orientar reescritas, e tantas outras atividades que um texto pode sugerir (p.11).

Nessa atividade, a professora explicou-me que o foco da tarefa era trabalhar as habilidades de compreensão de textos, consciência fonológica e produção de escrita.

De acordo com Sá; Ferreira (2015, p.7), “o livro didático é um dos recursos de ensino mais presentes no cotidiano da sala de aula e estabelece um dos subsídios básicos no preparo do trabalho docente. Por isso, a importância na escolha desse material que será utilizado por três anos.”

Os livros didáticos devem ser considerados como referência para os professores, mas é importante exercer cautela ao usá-los, pois devem complementar, não substituir, a autonomia do docente. Portanto, independentemente da qualidade do livro ou de sua adequação à realidade dos alunos, o professor deve estar ciente dessas questões e ser capaz de adaptá-lo, transformando aspectos negativos em positivos. Essa abordagem ampla visa formar alunos autônomos, capacitando-os a trilhar seu próprio percurso educacional e desenvolver as habilidades necessárias para construir seu conhecimento. (Sá; Ferreira, 2015)

No momento da entrevista, sobre o processo de escolha do livro didático, a professora toda contente, respondeu a seguinte pergunta: “que materiais a escola oferece? livros? jogos?”

Professora: “o livro didático de língua portuguesa, por exemplo, é maravilhoso, eu fiz parte da escolha.”

Sobre o processo de escolha do LD, Sá e Ferreira (2015, p.7) afirmam que “para o livro adotado contribuir no processo de ensino-aprendizagem é importante que esse seja escolhido com base na realidade cognitiva e linguística da turma.” Diante disso, o livro didático deve ser visto como uma referência para a prática docente, mas é importante ter cautela ao utilizá-lo, pois ele é um aliado no processo de ensino-aprendizagem que não deve tirar a autonomia do professor (Sá; Ferreira, 2015).

Desse modo,

O livro didático não deve ser considerado como única fonte no direcionamento do trabalho docente, ele precisa ser reconhecido como um instrumento importante de apoio, mas, por melhor que seja esse material, é necessário que os professores procurem outras referências para atender à realidade do aluno. (Sá; Ferreira, 2015, p.151)

Os educadores também devem estar atentos às necessidades individuais dos alunos, utilizando o livro como uma ferramenta flexível. Alunos com diferentes níveis de proficiência podem se beneficiar de abordagens diferenciadas, adaptando as atividades do livro de acordo com suas habilidades. O livro didático, portanto, não deve ser uma limitação, mas sim um

suporte para a aprendizagem, permitindo que os educadores personalizem o ensino para atender às necessidades únicas de cada aluno.

O livro didático utilizado pela escola e, preferida por toda rede de ensino foi elaborado para atender os sujeitos que atuam em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como dito anteriormente, o nome do livro é o Bem-me-quer Mais - Língua Portuguesa (BRASIL, 2023). Uma coleção inscrita e submetida à avaliação no PNLD em 2023. Os volumes estão divididos por unidades baseadas nos eixos da BNCC. No Volume 1, o foco é exclusivo na alfabetização. A letra cursiva, tanto maiúscula como minúscula, é apresentada em ordem alfabética. Há também foco no treino escrito em pauta caligráfica. Já nos Volumes 2 ao 5, os maiores destaques estão nos estudos da língua e da escrita. Tudo isso realizado por meio de propostas contextualizadas de leitura, escrita e oralidade (Almeida *et al.*, 2023).

Além das divisões comuns a todas as coleções, esse livro traz partes específicas para o conhecimento da Língua Portuguesa relacionadas:

1. Leitura – Dois textos para serem trabalhados em silêncio, em voz alta ou de maneira compartilhada; *2. Estudo do Texto* – Questões relacionadas com a língua e a linguagem, focadas em compreensão; *3. Estudo da Escrita* – Foco no reconhecimento da ortografia; *4. Estudo da Língua* – Estudo das classes gramaticais, da organização sintática e dos mecanismos de coesão; *5. Oralidade* – Momento em que os estudantes se expõem publicamente ao apresentar um gênero oral; *6. Produção de Texto* – Elaboração de um texto escrito, baseado nos gêneros estudados na unidade; *7. Palavras e Sentidos* – Desenvolvimento do vocabulário (Brasil, 2023).

Ressalto que, durante o momento de observação, percebi que as práticas aliadas ao processo de leitura e escrita mais trabalhadas pela professora, quase sempre com o auxílio do livro, estão relacionadas à base alfabética, assim como identificar os sons das sílabas, das rimas, aliterações, das letras do alfabeto e relacionadas ao processo ortográfico. Entendo que, ao fazer a relação com sons, os estudantes estão no processo de aprendizagem da consciência fonológica. Assim como discorre Soares (2015, p. 1), consciência fonológica “é um processo de desenvolvimento da criança que ocorre conjugando a aprendizagem das letras com a correspondência delas a fonemas, o que depende do desenvolvimento da consciência fonológica em seus vários níveis”.

Diante de tudo que foi exposto, entendo que o livro didático de língua portuguesa é um recurso importante na sala de aula do ensino fundamental, fornecendo uma estrutura base para o ensino da língua. Contudo, é importante associá-lo a abordagens pedagógicas diversificadas

e atenção às necessidades individuais das crianças, para assim poder contribuir e promover o domínio da língua materna e o crescimento intelectual do estudante.

Sá e Ferreira (2015) enfatizam que, nos tempos atuais, não é mais viável um professor “repetidor”, que simplesmente replica as instruções do material didático sem questionar. Torna-se essencial a aplicação da criatividade e da capacidade crítica ao lidar com esse livro.

Ao considerar a necessidade da sistematização do ensino do sistema de escrita alfabética, tendo o livro didático como recurso pedagógico presente em sala de aula, é possível identificar a presença de atividades com esse objetivo, a fim de efetivar a reflexão sobre as relações entre grafemas e fonemas, possibilitando a alfabetização propriamente dita.

5.1.4 Desafios encontrados pela docente

Partindo do pressuposto de que um dos objetivos deste estudo foi identificar os desafios enfrentados pela docente no processo de alfabetização e letramento, bem como considerando as anotações no diário de campo e as respostas na entrevista, as questões relacionadas à disciplina escolar, avaliação e família estão agrupadas dentro dessa categoria para fins de análise.

5.1.4.1 A disciplina escolar

Durante minhas observações e anotações, constatei que os alunos tendem a se distrair facilmente e levantam-se frequentemente de suas carteiras. Ao longo da aula, a professora constantemente chama a atenção das crianças, ordenando-os a sentarem e focar na atividade. Além disso, pude notar que esse comportamento de dispersão parece ser recorrente, impactando o ambiente de aprendizado na sala de aula.

A respeito da disciplina escolar, Pereira e Oliveira (2010) argumentam 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 (p.3).

Assim, essa ação desenvolve uma tendência que pode fazer com que as crianças sempre busquem uma forma de inspecionar e penalizar. Esse ato pode ser visto quando um estudante se levantava com frequência e ficava andando nas carteiras dos colegas. Com a “indisciplina”, a professora pedia para que o estudante sentasse em sua cadeira. Um de seus colegas, disse à professora para que anotasse o nome dele na caderneta, para que no dia da reunião dos pais

mostrasse.

Outro episódio de destaque aconteceu no dia 18/07/2023, dia em que a professora colocou um filme para as crianças assistirem: “A fera do mar”. O filme conta a história de uma menina que entra escondida no navio de um grande caçador de monstros marinhos. Juntos, eles iniciam uma jornada épica por águas desconhecidas.

Durante o filme, algumas crianças ficavam conversando entre elas e brincando com as cadeiras, a professora reclamava-os, afirmando que iria colocar o nome no quadro de quem não estava prestando atenção no filme e que iria registrar o nome no quadro do aluno que apresenta comportamento inadequado. Além disso, ela estabelece que se o nome permanecer no quadro até o término da aula, será registrado na caderneta, constituindo um registro formal do comportamento do aluno.

Durante a entrevista, ao ser indagada sobre: “Quais os desafios que sua rotina te impõe? Como você lida com eles e como busca soluções?”

A questão da indisciplina atrapalha bastante. Eu tento com isso, a questão da premiação, de incentivar eles: - olha tem que ficar quieto, que na próxima aula quem se comportar vai ganhar um brinde. Vamos aprender. Mas é muito difícil. Eu busco soluções tentando variar as minhas práticas para fazer eles se interessarem pelas atividades. (Professora colaboradora, 2023)

A docente informou na entrevista que uma das estratégias de manter a disciplina escolar e, também, fazer com que as crianças façam as atividades de casa, é oferecer brindes àquelas crianças que cumprirem com a disciplina e a efetivação das atividades.

A respeito da premiação e para fazer uma breve alusão a prática da professora, cito Moreira (1999), o qual elenca alguns pontos importantes baseados no “Comportamentalismo”, segundo Skinner. Uma ideia básica do behaviorismo mais recente é a de que “o comportamento é controlado pelas consequências: se a consequência for boa para o sujeito, haverá uma tendência de aumento de frequência da conduta e, ao contrário, se for desagradável, a frequência de resposta tenderá a diminuir” (Moreira, 1999, p.14).

Ainda de acordo com o autor, essa ideia fundamentou “todo um enfoque tecnológico à instrução que, durante muito tempo, particularmente nas décadas de sessenta e setenta, dominou as atividades didáticas em qualquer matéria de ensino.” (p.14) Assim como presenciado com a professora pesquisada, conforme Moreira (1999, p.14), “grande parte da ação docente consistia em apresentar estímulos e, sobretudo, reforços positivos (consequência boas para os alunos) na quantidade e no momento corretos, a fim de aumentar ou diminuir a frequência de certos

comportamentos dos alunos”.

De acordo com essa teoria,

As aprendizagens desejadas, i. e., aquilo que os alunos deveriam aprender, eram expressas em termos de comportamentos observáveis. Os objetivos comportamentais definiam, da maneira mais clara possível, aquilo que os alunos deveriam ser capazes de fazer, em quanto tempo e sob que condições, após a instrução. A avaliação consistia em verificar se as condutas definidas nos objetivos comportamentais eram, de fato, apresentadas ao final da instrução. Se isso acontecia, admitia-se, implicitamente, que havia ocorrido aprendizagem (Moreira, 1999, p.14).

Questões relacionadas à indisciplina também foram percebidas nos dados de Picarelli (2013, p.92), ao afirmar que “a ação docente se limita a leves castigos, não se interrogando sobre os reais motivos geradores da indisciplina”. Enfatiza ainda que quando se fala de “diversidade e heterogeneidade, insistiu-se nas diferenças da “educação trazida de casa”. (p. 93). Afirma também que ““moldar o aluno” significa, neste caso, que por meio de castigos como ficar sem recreio, o professor pretende obter atitudes de disciplina homogêneas e, conseqüentemente, favorecedoras da aprendizagem.” (p.93)

Um exemplo de recompensa e de controle de disciplina ocorreu em 10/07/2023, quando, após a leitura de um texto, a professora anunciou que tinha dois brindes para os estudantes: uma caneta e um lápis. Ela explicou que distribuiria ambos os brindes para os estudantes que estivessem se comportando bem e progredindo na leitura. Nesse contexto, dos sete estudantes presentes, quatro receberam ambos os brindes, enquanto aqueles que ainda enfrentavam dificuldades e precisavam melhorar receberam apenas um lápis. A professora enfatizou que estaria atenta aos estudantes que precisavam melhorar e que, ao alcançarem os objetivos estabelecidos, também receberiam o brinde.

Ainda sobre esse comportamento, Ramos (2013, p.1) afirma que é importante ter cautela ao determinar essas atitudes, pois segundo a autora, “ao dar brindes a quem faz corretamente uma tarefa, você passa a mensagem de que todo esforço merece uma gratificação material e esquece que a principal recompensa está no próprio ato de aprender - passar do patamar de desconhecimento para o de conhecimento”.

Desse modo, é perceptível que a abordagem de recompensa, embora tenha sido adotada com a intenção de incentivar o bom comportamento, também levanta questões sobre a eficácia dessa prática.

Em outra situação, durante uma atividade, a professora frequentemente pede silêncio aos alunos e os compara com outra turma do segundo ano, mencionando que a turma em questão

é menos obediente. Essa prática evidencia mais uma vez a busca pelo controle disciplinar na sala de aula. É crucial destacar que qualquer comparação entre turmas pode ser injusta, uma vez que cada grupo de alunos possui suas características individuais e dinâmicas próprias.

Outro exemplo de controle disciplinar foi observado em 22/05/2023, quando a professora entrou na sala de aula e reorganizou as carteiras dos estudantes em fileiras e duplas. Ela enfatizou sua preferência por essa organização em contraste com o semicírculo deixado pela professora do horário anterior. Assim, a disposição tradicional em fileiras também é empregada para criar um ambiente mais disciplinado e manter o controle na sala de aula.

Diante das observações realizadas é evidente que a gestão da disciplina na sala de aula emerge como um desafio constante para a professora alfabetizadora. A propensão dos alunos a se distraírem facilmente e se levantarem frequentemente durante as aulas demanda uma atenção contínua por parte da docente para manter o foco nas atividades.

A recorrência desse comportamento disperso e a constância de querer controlar a disciplina da turma impactam significativamente o ambiente de aprendizado, influenciando a dinâmica da sala.

5.1.4.2 A avaliação

A análise desta categoria é tão crucial quanto a anterior, pois a professora coloca em destaque a temática da avaliação, expressando sua discordância em relação à forma como as avaliações dos alunos são conduzidas. Ela observa que essas avaliações não incluem a atribuição de notas e os alunos não têm a oportunidade de repetir o ano.

Além disso, ela percebe a avaliação como um desafio, mas também como uma estratégia para superá-lo. Um exemplo disso é o SAEEM (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Elísio Medrado), uma proposta da secretaria de educação, a qual será discutida abaixo, que visa lidar com as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Essa avaliação está diretamente ligada ao processo de aprendizagem dos estudantes e busca formas mais eficazes de abordar e solucionar tais desafios.

Considero importante ressaltar que as avaliações propostas pela professora estavam relacionadas às suas práticas de alfabetização desenvolvidas em sala de aula, incluindo a leitura de textos, a compreensão e os aspectos linguísticos da alfabetização.

No diário de campo, fiz algumas observações relacionadas a avaliação. Por exemplo, no dia 16/05/2023, a professora fez uma avaliação com os estudantes, obtendo como área de conhecimento apenas a disciplina de língua portuguesa, contendo os assuntos já trabalhados em sala de aula.

A professora organizou a sala em fileiras individuais e entregou as provas para os alunos. Ao passo que a professora lia a questão e as alternativas, os estudantes marcavam suas respostas. Havia 4 questões com alternativas de marcação e uma discursiva. A prova seguiu por dois horários de aula, pois os estudantes tinham muitas dúvidas e a professora relembrava os assuntos com explicação. Os estudantes necessitavam de ajuda constante da professora, pois não conseguiam ler as questões da avaliação sozinhos.

Em uma conversa informal durante o período de observação, a professora estava aplicando prova escrita na sala de aula. Nesse dia, pedi para ver a prova impressa, e ela me informou:

Não concordo com esse processo de avaliação, pois, no sistema não tem nota, não posso atribuir notas aos alunos, só posso classificar como conceitos. Sendo assim, os alunos não ficam com medo de tirar nota baixa, coisa que tínhamos quando éramos crianças. Acho que assim se torna mais difícil ensinar, porque, se eu pudesse dar nota, eles se interessariam mais em aprender para poder tirar nota boa na prova. (Professora colaboradora, 2023)

Outro exemplo de prova escrita feita pela professora foi o teste de sondagem aplicado para os estudantes no dia 14/08/2023, na segunda unidade. De acordo com a professora, esse mesmo teste foi realizado no início da primeira unidade.

Figura 11 - Teste de Sondagem

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL GISÉLIA MIRANDA LEITE

PROFESSOR (A): _____

TURMA: _____ DATA: ____/____/2023

ESTUDANTE: _____

TESTE SONDAÇÃO DA ESCRITA II UNIDADE

1- ESCREVA SEU NOME COMPLETO.

2- ESCRITA DE PALAVRAS.

3- ESCREVA DO SEU JEITO A FRASE QUE A PROFESSORA VAI DITAR.

Pré silábico Silábico sem valor Silábico com valor
 Silábico alfabético Alfabético

Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

A professora revelou que a coordenadora elaborou o teste e que esta atividade é feita para aferir o nível de escrita das crianças da primeira até a segunda unidade. Em uma conversa informal, a professora salientou que os estudantes estão nos níveis de escrita pré-silábico, silábico com valor sonoro e alfabético. Perguntei como ela chegou a essa conclusão, então ela me respondeu que, no início das aulas, realizou uma atividade de sondagem da escrita para verificar em qual nível as crianças estavam.

Esses processos de níveis e hipóteses de escrita são referenciados de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1986).

Mendonça e Mendonça (2011, p.54) explicam como essa teoria se desenvolve:

[...] a 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 deveria fazer atividades que fizessem esse aluno perceber que está equivocado em sua hipótese e compreendesse a necessidade do uso de letras, ao escrever.

Assim, nessa teoria, com o decorrer do tempo, a criança irá desenvolver ainda mais as hipóteses de escrita, passando por alguns níveis de leitura e escrita. É, assim, uma teoria que ajuda a professora a delinear objetivos e estratégias de ensino.

No que se refere à avaliação, de acordo com Libâneo (1994, p. 195) é:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progresso, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. [...] A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre sua função pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Segundo o autor, a avaliação nas escolas é um comportamento que consiste em verificar e qualificar os resultados alcançados, verificando se eles correspondem aos objetivos propostos

e, então, orientando a tomada de decisão quanto às atividades posteriores.

Na avaliação da educação, a avaliação pode ser dividida em três categorias: diagnóstica, somativa e formativa.

De acordo com Conceição; Reis (2018, p.5), “a avaliação diagnóstica precisa ser feita no início do ano letivo com a intenção de averiguar e investigar quais os conhecimentos já adquiridos pelos os alunos, e quais as principais complexidades enfrentadas por eles”. Desse modo, esse tipo de avaliação serve para colher dados e planejar ações que servirão para promover o avanço da aprendizagem.

A avaliação formativa “está muito ligada ao mecanismo de feedback, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiência na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo” (Haydt, 2008, *apud* Conceição; Reis, 2018, p. 8). Desse modo, a avaliação formativa é uma resposta positiva ou negativa do conteúdo empregado.

E a avaliação somativa, com função classificatória, “realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra (Haydt, 2008, *apud* Conceição; Reis, 2018, p. 9). Essa avaliação tem como intuito avançar ou não o estudante de uma série/ano para outra.

Diante disso, percebi que a escola faz uso dos três tipos de avaliação: a diagnóstica, como já mencionado; a formativa, pois faz uso do *feedback* das avaliações para reformularem as práticas de aprendizagem e a somativa, pois mesmo não sendo considerada de caráter reprovativo, há a burocracia na escola para que aconteça provas em todos os anos iniciais do E.F., pois é preciso o conceito no sistema.

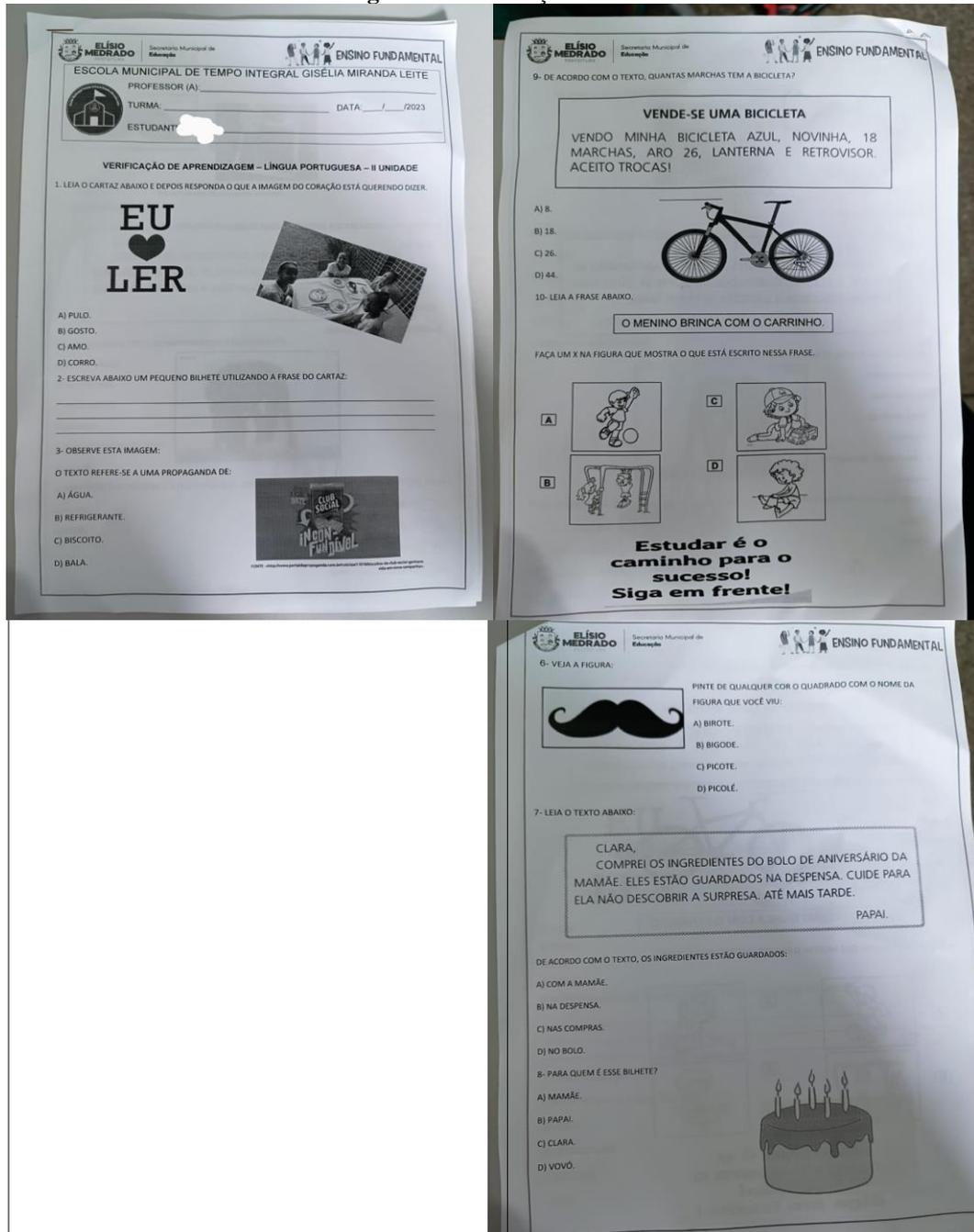
De acordo com informações passadas pela coordenadora da escola, os critérios de avaliação são os seguintes: 1º e 2º ano são conceitos. AC - Aprendizagem A Construir o/a estudante ainda não construiu a aprendizagem); EC - Aprendizagem Em Construção o/a estudante construiu o mínimo necessário da aprendizagem e C- Aprendizagem Construída o/a, o estudante construiu satisfatoriamente a aprendizagem.

Ainda conforme a coordenadora, a fim de valorar os conceitos de avaliação eles são representados respectivamente assim: AC, notas entre 1 e 4; EC, notas entre 5 e 7 e C, notas entre 8 e 10. Desse modo, segundo ela, a escola segue uma perspectiva de avaliação somativa, diagnóstica e formativa.

O dia 21/08/2023 também foi dia de prova escrita. A professora intitula a prova como “verificação de aprendizagem”. A prova continha 10 questões com 4 alternativas em cada. A

professora iniciou, colocando os estudantes em fileira com carteiras individuais. A prova ocorreu da seguinte forma: a professora fazia a leitura de cada questão e de cada alternativa e esperava os estudantes marcarem a resposta correta.

Figura 12 – Avaliação escrita



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023.

Durante a leitura de algumas questões, uns estudantes respondiam em voz alta a resposta, mas a professora pedia silêncio e dizia que precisava marcar somente a resposta correta na prova. A professora me informou que corrige a prova e coloca a nota como “nível

de acerto” para assim se organizar e delimitar os conceitos propostos pela caderneta. Enquanto os estudantes faziam uma atividade no livro, a professora corrigia as avaliações.

Ao término da correção, a professora leu em voz alta cada pergunta e fez a revisão com os estudantes. A professora disse: “quanto mais próximo estiver de 10 acertos está de parabéns, quanto mais longe estiver é porque precisa melhorar e prestar mais atenção”.

Desse modo, mesmo as crianças não obtendo reprovação pelas notas, a professora costuma realizar pequenas provas escritas para conhecer o “nível de aprendizado” do estudante. Nesse sentido, a professora vê como uma dificuldade esse processo de avaliação dos alunos, discordando da ausência de notas e do fato de os alunos não serem reprovados. A professora acredita que a presença de notas motivaria os alunos a se empenharem mais nos estudos.

Ainda para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, assim como as dificuldades encontradas pelos estudantes, a professora informou que no mês de agosto de 2023 ocorreria uma avaliação interna nas escolas proposta pela Secretaria de Educação. Este seria o primeiro ano de experiência com o sistema de avaliação municipal. Esse processo é visto pela professora como uma estratégia para ajudar os alunos no processo de leitura e escrita, pois esses dados serão identificados na avaliação com mais ênfase, podendo assim concentrar esforços nas maiores dificuldades encontradas.

No mês de outubro, eu participei de uma reunião, como professora do município, chamada “ciclo formacional 2023”. O coordenador pedagógico geral do município de Elísio Medrado apresentou uma análise das avaliações ocorridas no ano de 2023, que incluíram o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o SABE (Sistema de Avaliação Baiano da Educação) e o SAEEM (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Elísio Medrado) mais nova proposta do município. Para o coordenador pedagógico geral, a proposta dessas avaliações é acompanhar de perto o desempenho dos estudantes da rede municipal, a fim de ser mais uma ferramenta para ajudar a avaliar as práticas pedagógicas da escola e, ao mesmo tempo, o aprendizado dos alunos. Isso possibilita buscar estratégias para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, durante a apresentação, foram destacados os principais pontos de melhoria identificados a partir das avaliações, como áreas de maior dificuldade dos alunos, possíveis lacunas no currículo e oportunidades para capacitação de professores. Também foram discutidas iniciativas para fortalecer o apoio aos estudantes que estão enfrentando desafios acadêmicos, bem como estratégias para promover a inclusão e a diversidade na escola. O ciclo formacional serviu como um momento de reflexão e planejamento colaborativo para

aprimorar continuamente a qualidade da educação no município.

Ressalto que o foco desta pesquisa não foi discutir sobre as avaliações externas. No entanto, trago esse recorte de referência como uma perspectiva relevante para o município, com a proposta de conhecer de perto as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e identificar as melhores estratégias pedagógicas para superá-las.

Como mencionado anteriormente, foi implementada uma proposta de avaliação municipal para conhecer o nível de aprendizado dos alunos e identificar quais estratégias pedagógicas precisam ser aprimoradas.

De acordo com Souza (2016, p. 31)

Após vários ciclos, as avaliações externas em larga escala são consideradas uma política, que nas últimas décadas, avançou em todos os níveis e modalidades de ensino. No Brasil abrangem a maioria das escolas públicas de ensino fundamental e médio e são direcionadas para a verificação de desempenho dos estudantes, através de provas e seus resultados são interpretados como evidências da qualidade de ensino de um sistema educacional, de redes de ensino e de escolas.

Desse modo, o SAEEM foi implementado em Elísio Medrado com o propósito de realizar uma avaliação interna abrangente. Em uma das reuniões que participei, o coordenador pedagógico geral explicou que um dos principais objetivos da criação do SAEEM era garantir uma resposta mais rápida do que as avaliações tradicionais, como o SABE e o SAEB. A rapidez na obtenção dos resultados permitiria a implementação de intervenções pedagógicas imediatas para os estudantes no mesmo ano em que a avaliação ocorresse.

Podemos analisar essas informações por meio desses dados comparativos apresentados em reunião:

Figura 13 - Datas das avaliações externas – Ciclo formacional 2023

SAEEM	sabe	saeb
<p>Sistema de Avaliação de Educação Básica de Elísio Medrado</p> <p>Aplicação do SAEEM 2023: de 22 de agosto até 25 de agosto de 2023</p> <p>Divulgação dos resultados preliminares do SAEEM 2023: 01-02/08/2023</p> <p>Resultados definitivos: 06/09/2024</p>	<p>Aplicação do SABE 2023: de 11 a 22 de outubro de 2023</p> <p>Divulgação dos resultados preliminares do SABE: 60 dias após a data final da aplicação.</p> <p>Resultados definitivos: dezembro/2023</p>	<p>Aplicação do SAEB 2023: de 23 de outubro até 03 de novembro de 2023</p> <p>Divulgação dos resultados preliminares do SAEB 2023: 21/05/2024</p> <p>Resultados definitivos: 24/09/2024</p>
		

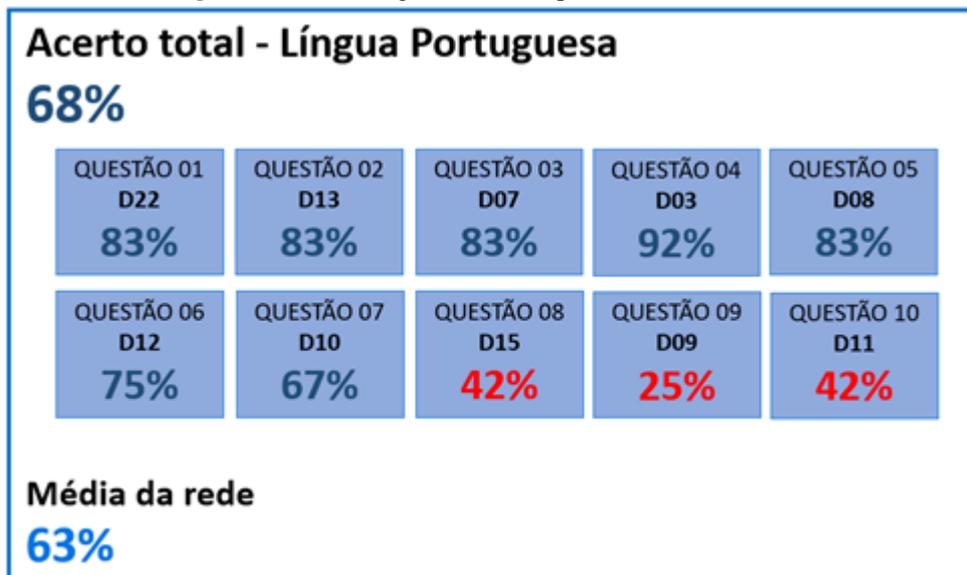
Fonte: Dados disponibilizados pela coordenadora da escola lócus da pesquisa, 2023

De acordo com as informações apresentadas pelo coordenador pedagógico geral, o SAAEM foi aplicado no mês de agosto de 2023 e a divulgação dos resultados definitivos no mês de setembro de 2023, ocorrendo o resultado em um período de 1 mês. O SABE ocorre em outubro 2023 e tem resultado definitivo em dezembro de 2023. Já o SAEM ocorre em outubro de 2023 e o resultado definitivo apenas em setembro do ano de 2024. Verificou-se assim que o SAEEM ofertará uma resposta mais rápida para as possíveis estratégias de intervenções.

As avaliações do SAEEM ocorreram na educação infantil - pré-escola (grupo 4 e grupo 5), 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental. De acordo com os dados mostrados em reunião houve participação de 100% dos estudantes previstos na sala.

A seguir, apresento os dados estatísticos da escola e turma do 2º ano na escola lócus desta pesquisa:

Figura 14 - Porcentagens de acerto por matriz de referência



Fonte: Dados disponibilizados pela coordenadora da escola lócus da pesquisa, 2023

Ocorreu um acerto total de 68% na disciplina de língua portuguesa. Esse número equivale a 63%, que representa a porcentagem de toda a rede, ou seja, incluindo as escolas da zona rural.

As análises se espelharam na matriz de referência do sistema de avaliação SABE. São elas:

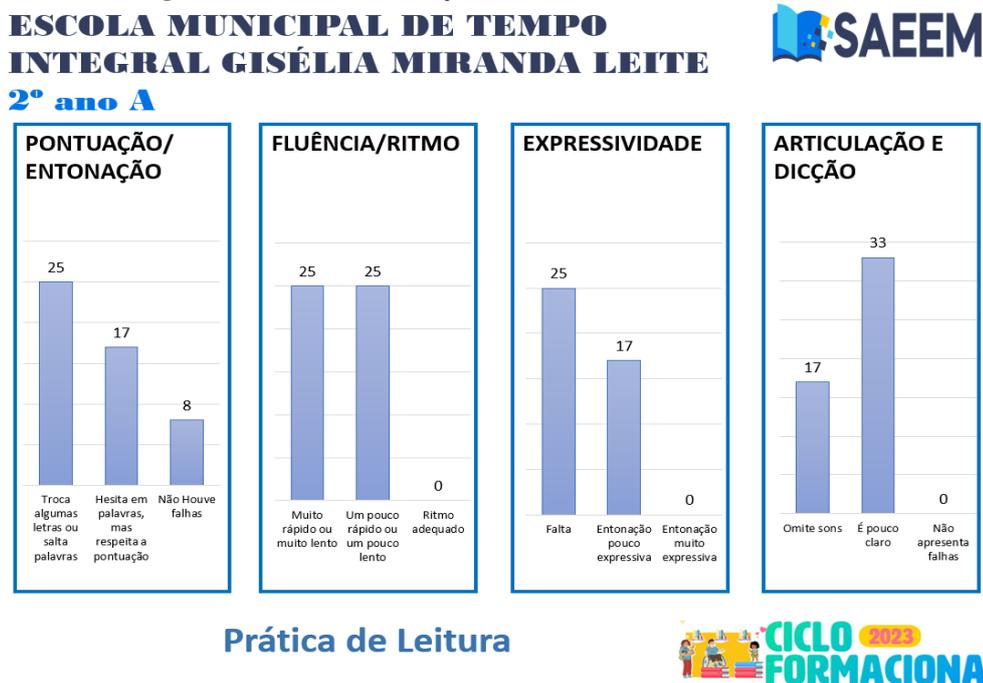
Figura 15 - Matriz de referência

MATRIZ DE REFERÊNCIA	
LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
D03	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
D07	Identificar rimas.
D08	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
D10	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
D11	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
D35	Identificar variações de sons de grafemas.
D12	Ler frases.
D13	Localizar informação explícita.
D15	Inferir informações em textos.
D17	Reconhecer o assunto de um texto lido.
D19	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D15	Inferir informações em textos.
D24	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.
D23	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
D22	Reconhecer o gênero de um texto.
D29	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.

Fonte: SABE, 2022

Foram identificadas também as referências em relação às práticas de leitura, conforme mencionado no quadro da Figura abaixo:

Figura 16 - Dados da avaliação SAEEM - Ciclo formativo 2023



Fonte: Dados disponibilizados pela coordenadora da escola lócus da pesquisa, 2023

De acordo com o gráfico, em relação à pontuação/entonação, observa-se que 25% dos alunos apresentam trocas de algumas letras ou saltam palavras; 17% hesitam em palavras, mas respeitam a pontuação, enquanto 8% não apresentam falhas nesse aspecto. No que diz respeito à fluência/ritmo, constatou-se que 25% dos alunos apresentam leitura muito rápida ou muito lenta; 25% têm uma velocidade um pouco rápida ou um pouco lenta, e nenhum aluno está no ritmo adequado. Quanto à expressividade, verificou-se que 25% dos alunos apresentam falta de expressão; 17% têm entonação pouco expressiva, e nenhum aluno demonstra entonação muito expressiva. Por fim, na articulação e dicção, 17% dos alunos omitem sons; 33% apresentam pouca clareza na fala, enquanto 0% foram os que não apresentam falhas.

Os dados analisados revelam uma variedade de dificuldades encontradas pelos alunos em diferentes aspectos da leitura e da escrita. A identificação dessas dificuldades fornece *insights* importantes para os educadores, permitindo-lhes direcionar intervenções específicas para melhorar a proficiência dos alunos na leitura e na escrita. Estratégias que visam aprimorar a pontuação/entonação, fluência/ritmo, expressividade e articulação/dicção podem ser implementadas para ajudar os alunos a desenvolver habilidades mais sólidas e eficazes.

5.1.4.3 A família

A categoria “família” surgiu pelo fato de diversas vezes, a professora reportar-me, durante o período de observação, a questão de as famílias “não colaborarem” com as atividades enviadas para casa. Esse episódio também ocorreu no momento da entrevista, em duas situações de perguntas. A primeira foi quando perguntei: “quais as dificuldades encontradas no processo de alfabetização?”. Obtive como resposta:

Hoje mesmo chamei a mãe de um aluno para pedir: leia com ele pelos menos 10 ou 15 minutos por dia. Ele foi com a atividade para casa e não respondeu. A mãe se direcionou ao aluno e respondeu: - eu te perguntei, porque tu não me disse?

Mas assim, são crianças de 7, 8 anos, então eu a mãe tinha que fazer o quê? Abrir a mochila, olhar se tem atividade de casa. Até essa questão também do dia a dia, ver se não levou para casa alguma coisa do colega. Então eles não têm essa verificação, esse apoio da família. (Professora colaboradora, 2023)

Desse modo, a professora salienta que a falta de colaboração efetiva entre escola e família se torna como uma dificuldade para proporcionar um ambiente de aprendizado mais completo e enriquecedor, contribuindo para o desenvolvimento pleno das crianças no processo de alfabetização.

No decorrer da aula em 02/05/2023, a professora solicitou que as crianças retirassem as atividades de casa para realizar a correção, no entanto, a maioria dos alunos não havia feito. A professora destacou que essa situação é recorrente e explicou que a falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis nas tarefas de casa é um dos motivos pelos quais os estudantes apresentam dificuldades na alfabetização, já que praticam a leitura apenas durante o tempo escolar. Esse cenário evidencia a importância da participação ativa da família no processo educacional para um desenvolvimento mais efetivo das habilidades dos alunos. Por outro lado, culpar as famílias não resolverem a situação; estas (principalmente as mulheres que têm dupla ou tripla jornada de trabalho) enfrentam dificuldades, muitas vezes com pouca ou nenhuma escolarização.

Outro episódio ocorreu no dia 07/08/2023, enquanto os estudantes recortam a atividade solicitada pela professora, ela pediu para entregar a atividade que foi para casa na semana anterior. Apenas três estudantes realizaram a atividade, mesmo considerando que há um total de 12 alunos matriculados na turma.

Uma estudante relatou: “eu não fiz porque minha mãe esqueceu. Disse que iria fazer depois e esqueceu”. Outro estudante: “eu não fiz porque esqueci”.

A professora salientou que os estudantes que ficaram sem fazer são os que mais precisam para avançar na leitura e na escrita. Afirmou ainda: “é sempre assim, as famílias não ajudam na tarefa de casa. Então fica mais difícil a responsabilidade da educação. Desse jeito fica somente na escola”.

Essa mesma ocorrência foi abordada nos estudos de Possati (2016), ao ser perguntada sobre quais são as dificuldades de se trabalhar com uma turma do Ciclo de Alfabetização, uma professora colaborada respondeu: “é a falta de comprometimento dos pais também. Eu gosto muito de trabalhar com os pais, eles auxiliam nas tarefas de casa, com atividades. Eu explico, falo na reunião o que tem que ser feito e aquele pai que não aparece, que não está nem aí”. (p.73)

Tendo em vista a colocação da professora, coadunado com Resende *et al.* (2018, p. 3) ao afirmar que “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”. No entanto, compreendo que é importante entender que todos os pais e/os responsáveis desejam que a criança se dedique aos estudos, mas colocar a responsabilidade na família não resolve o problema, pois eles também são vítimas de desigualdades sociais e culturais.

Para Resende *et al.* (2018, p. 14), “conhecer a realidade da família e estabelecer acordos

viáveis dentro dessa realidade, valorizando as formas de acompanhamento que os pais possam oferecer” seria uma solução viável da relação família e escola.

No dia 22/05/2023, a professora levou para a sala de aula uma “sacola viajante”, elaborada por ela mesma, mas enfatizou que as crianças sempre esquecem de trazer de volta para a sala de aula. A proposta era para cada criança levar um dia e no dia seguinte trazer para o outro colega levar para casa. No entanto, sempre há poucos relatos de que os estudantes conseguiram realizar a leitura. Os estudantes costumam dizer que se esquecem de fazer as atividades. De acordo com a professora, apenas cerca de 3 ou 4 estudantes realizam as tarefas de casa.

A professora relata, em conversas informais, situações em que a participação dos responsáveis é fundamental, como na leitura diária com os filhos. No entanto, ela frequentemente encontra resistência ou esquecimento por parte das famílias. Isso é evidenciado pelos episódios em que a maioria dos alunos não realiza as atividades de casa, o que reflete na falta de prática fora do ambiente escolar e impacta o progresso da leitura e escrita.

No que se refere as categorias elencadas nesta dissertação, ressalto que a professora colaboradora reconhece a interligação entre alfabetização e letramento, embora sua compreensão dos conceitos não seja clara, focando principalmente na decodificação e metalinguagem, o que limita a prática de letramento dos alunos. Apesar das atividades estimulantes que incentivam a criatividade e interação social, persistem tarefas tradicionais que se afastam dos objetivos fundamentais de alfabetização e letramento. A leitura em voz alta é a principal estratégia para compreensão textual, sem oportunidade para produção de textos em sala. A dramatização não é utilizada, e a leitura coletiva é rara, embora o atendimento individualizado demonstre a preocupação da professora com a aprendizagem dos alunos, facilitada pelo número reduzido de matriculados.

A respeito da oralidade é importante considerar que a produção oral de textos, onde ideias são registradas por um escriba, facilita a transição da oralidade para a escrita e promove a colaboração. Professores devem criar ambientes que incentivem a expressão oral das crianças. Em uma aula, a professora usou a leitura e a música para discutir o meio ambiente. A interconexão entre oralidade, leitura e escrita é fundamental para o desenvolvimento linguístico. Abordar a oralidade inclui ensinar diferentes usos da linguagem e proporcionar experiências com vários gêneros orais.

Já a utilização frequente do livro didático correlaciona com a sistematização do ensino do sistema de escrita alfabética, com o uso do livro didático como recurso pedagógico, envolve atividades que refletem sobre as relações entre grafemas e fonemas. Os desafios encontrados

pela professora colaboradora estão relacionados à disciplina escolar, avaliações e à falta de colaboração das famílias. A questão familiar foi destacada pela professora durante a observação, mencionando repetidamente que as famílias “não colaboram” com as atividades enviadas para casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema foi motivada por questões e preocupações que surgiram durante minha formação acadêmica e se intensificaram quando comecei minha carreira como professora dos primeiros anos do ensino fundamental (EF). A partir das experiências foram surgindo indagações sobre a prática pedagógica docente no processo de alfabetização, então para este estudo lancei o seguinte questionamento: como acontecem as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização e letramento em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da única escola pública, na cidade de Elísio Medrado - BA?

O objetivo geral foi descrever e analisar como ocorrem as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas nesta turma. Os objetivos específicos foram descrever e analisar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pela professora; investigar como ocorre a articulação entre a alfabetização e o letramento; e, descrever os desafios encontrados pela docente no processo de alfabetização e letramento e quais estratégias foram adotadas para superá-los.

Este trabalho teve início com a análise das pesquisas que exploram a alfabetização na perspectiva do letramento, buscando compreender como essas pesquisas podem enriquecer a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita no ensino da língua materna. Esta fase inicial proporcionou-me uma compreensão mais profunda do processo de alfabetização, acrescentando significativamente ao meu conhecimento e entendimento sobre o tema.

A partir disso, levei em conta o embasamento teórico presente em obras tanto físicas quanto digitais, as quais contêm pesquisas significativas relacionadas ao tema em questão.

A prática de leitura e escrita conduzida pela professora colaborada, conforme examinada nos estudos realizados, demonstra um compromisso evidente com o processo de alfabetização de seus alunos. Embora as estratégias e metodologias adotadas sejam significativas, é importante considerar que ainda existem algumas lacunas a serem superadas. Especificamente, é interessante avançar na promoção de situações que incentivem os alunos a se engajarem socialmente por meio da escrita de maneira mais efetiva e adequada. Isso implica ir além das práticas mecânicas, que se limitam ao uso do livro didático, e criar oportunidades que permitam uma interação mais ampla e significativa com a linguagem escrita.

É importante ressaltar que os dados desta pesquisa identificam que as intervenções pedagógicas que promovem a leitura e a compreensão de textos indicam uma abordagem que vai além do ensino da decodificação de palavras. Ao trabalhar com estratégias antes, durante e após a leitura, é possível proporcionar aos alunos oportunidades para criar hipóteses, fazer

previsões e, conseqüentemente, construir significados, contribuindo para a formação de leitores competentes e críticos.

Esse desafio se amplia diante da necessidade de os professores possuírem conhecimentos essenciais para lidar com as propostas curriculares para o ensino da língua materna no Brasil. Estas propostas estão estruturadas em torno de diferentes eixos didáticos, como “leitura”, “produção de textos escritos”, “oralidade” e “análise linguística”. (Costa, 2018)

Neste estudo, observei que a professora colaboradora articula uma gama de conhecimentos essenciais para promover tanto a alfabetização quanto o letramento, conforme descrito por Soares (2016a). A professora não apenas integra aspectos fundamentais da alfabetização, como a compreensão da consciência fonológica e o domínio do sistema alfabético, mas também, ainda que de forma tímida, facilita a participação interativa das crianças em atividades socioculturais dentro e fora do ambiente escolar. Essa abordagem abrangente contribui significativamente para o desenvolvimento linguístico das crianças e para sua integração mais ampla na sociedade.

Entretanto, ao analisar o processo de leitura, compreensão e produção de textos em sala de aula, nota-se que ele é fortemente influenciado por uma série de práticas pedagógicas. No contexto observado, a professora utiliza a leitura em voz alta como principal estratégia para a compreensão dos textos, seguida por discussões nas quais apenas alguns alunos fazem inferências relevantes sobre o tema. No entanto, até o final das observações, não houve oportunidades para que os alunos se engajassem na produção de textos em sala de aula, com as atividades de escrita focando predominantemente na aquisição de habilidades básicas.

Essa prática pedagógica reflete uma dependência do material didático como recurso central no processo de ensino. Além disso, as práticas adotadas sugerem uma abordagem de alfabetização mais alinhada ao ensino tradicional. A professora parece não ter uma compreensão clara dos conceitos que diferenciam alfabetização e letramento, dado que seu foco principal está na decodificação de símbolos e no uso de metalinguagem. Esse enfoque tende a restringir a prática do letramento entre os alunos.

Apesar disso, é evidente que as atividades planejadas pela professora são bem formuladas e estimulantes, desempenhando um papel importante no desenvolvimento das dimensões linguística, interativa e sociocultural dos estudantes. Contudo, ao analisar algumas dessas atividades, percebe-se que, mesmo com o esforço em criar oportunidades de aprendizagem reflexiva, ainda persistem atividades de caráter mais mecânico, que acabam se distanciando dos objetivos essenciais relacionados à concepção de alfabetização e letramento.

Apesar de ter sido finalizado, este estudo continua relevante diante das inúmeras

investigações e estudo sobre o tema da alfabetização e letramento. É esperado que ele possa enriquecer o entendimento e a prática relacionados à leitura e escrita no ciclo de alfabetização. As reflexões apresentadas têm o potencial de proporcionar uma compreensão mais aprofundada do processo de alfabetização nesse contexto específico. Assim, é possível que influenciem as práticas pedagógicas, incentivando a escola a revisitar e ajustar as estratégias didáticas utilizadas em sala de aula para melhor atender às necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, O. M. B. **O efeito do treino de habilidades de consciência fonológica sobre o aprendizado de leitura em um programa individualizado de ensino** [manuscrito]. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ABYFSN>. Acesso em: 01 abril 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 16 fev.. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental>. Acesso em: 14 fev 2022.

ALMEIDA, M. C.; *et. al.* **Bem-Me-Quer mais Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: Anos Iniciais, 2023.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. & MONTIEL, J. M. (2007). **Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar**. *PsicoUSF*, 12(1), 55-64.

CONCEIÇÃO, J. N.; REIS, M. J. **Avaliação: suas modalidades e o reflexo no ambiente escolar**. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/avaliacao-suas-modalidades-e-o-reflexo-no-ambiente-escolar.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

COSTA, H. C. V. **Mão guiando mãos: o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental no município de Fortaleza - UFC**. 2018. 126f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36807>. Acesso em: 22 março 2023.

DOOLEY, L. M. Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* [**Pesquisa de estudo de caso e construção de teoria**. *Avanços no Desenvolvimento de Recursos Humanos*] (4), 335-354, (2002).

ESCOLA Municipal De Tempo Integral Giselia Miranda Leite. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Elísio Medrado, 2023.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução Horário Gonzales et. al. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, J. W. **Transgressões convergentes**: Vygotsky, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

GONZALEZ FRIGO, A. B. **Práticas de escrita em contextos de alfabetização**: caminhos e descaminhos. 2020. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-03122020-144629/pt-br.php>. Acesso em: 01 abril 2023.

GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2021**. Elísio Medrado, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/elisio-medrado/panorama>. Acesso em: 15 fev 2023.

IGLESIAS, K. S. **Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**: quais contribuições? Quais desafios? 2020. 214 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6201>. Acesso em: 01 abril 2023.

ISOTTON, A. P. P. Implicações conceituais na história da alfabetização. *In*: **Alfabetização em Destaque**. Gersolina Antonia de Avelar Lamy, Solange Aparecida de Oliveira Hoeller (orgs) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1995] 2008. pp. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. *In*: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

LOURENÇO, W. B. **O recurso visual como instrumento facilitador na contação de história para surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1148/1/WBL16092016.pdf>. Acesso em: 01 abril 2023

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Pedagógica e Universitária Ltda, 1986. 99p.

MACHADO, R. C. M. **Produção textual oral e escrita: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização**, Rio Claro, 2018. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157314>. Acesso em: 22 março 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, T. T. M. **A alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do ensino fundamental**. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2035>. Acesso em: 01 abril 2023.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. 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: 01 jun. 2023.

MICOTTI, M. C. O. As pesquisas, a alfabetização e as práticas pedagógicas. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

MORAIS, A. G. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. S. **Alfabetização e analfabetismo no Brasil: algumas reflexões**. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 5, n. 9, 2010/ 2011. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net> Acesso em: 30 Jun. 2023. Publicado em: setembro de 2010 – março de 2011.

MORTATTI, M. R. L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. In: **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf>. Acesso em: 30 Abr. 2022.

MOREIRA, M. A. Behaviorismo, humanismo e cognitivismo (um pseudo-organizador prévio). In: **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

OLIVEIRA, A. S. S. **O processo de alfabetização com crianças do ensino fundamental mediado pela lousa digital interativa**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9496>. Acesso em: 01 abril 2023.

PAIM, F. R. L. **Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura:**

desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4769>. Acesso em: 25 março 2023.

PADILHA, I. A. Dificuldades de Aprendizagem – Uma reflexão sobre a prática docente. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**. Julho, 2012. Disponível em: <<https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/5%20ARTIGO%20ISLEY.pdf>> . Acesso em: 13 de fev de 2023.

PEÇANHA, C. R. F. **Práticas de instrução fônica em alunos do 2º, 3º e 4º anos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita**. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23201>. Acesso em: 22 março 2023.

PEREIRA, F. D. S.; OLIVEIRA, A. M. L. **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 Acesso em: 20 jul 2023.

PICARELLI, I. **Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas**. 2013. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9750>. Acesso em: 25 março 2023.

POSSATTI, A. A. B. **O ciclo alfabetização: modalidades de interação de professores e alunos no processo pedagógico**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/144511>. Acesso em: 22 março 2023.

PORTAL QEDU. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/29093112-escola-municipal-de-tempo-integral-giselia-miranda-leite/censo-escolar>. Acesso em 07 jul. 2022.

RAMOS, H. Dar brindes a quem faz a tarefa corretamente. In: *Revista Nova Escola*. Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/684/dar-brindes-a-quem-faz-a-tarefa-corretamente>. Acesso em: 01 jun. 2023.

RESENDE, T. F. *et. al.* Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral. In.: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 435-456, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662458>. Acesso em: Acesso em: 01 jun. 2023.

RICO, R. O que a BNCC propõe para a alfabetização? **Revista Nova Escola**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12195/o-que-a-bncc-propoe-para-a-alfabetizacao>. Acesso em: 15 fev 2023.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização, um processo em construção**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SÁ, P. R.; FERREIRA, G. L. Livro didático de Língua Portuguesa: contribuições e implicações em sala de aula nas séries iniciais. **Espaço Pedagógico**. v. 22, n. 1, Passo Fundo, p. 136-154, jan./jun. 2015 | Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 01 jun. 2023.

SAEB. **Sistema Nacional de Avaliação** – SAEB, 2021. Brasília. INEP/ Ministério da Educação.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, F. M. A. **Práticas de Letramento Digital para Crianças**: Fatores de Diversidade e Possibilidades Pedagógicas na Aprendizagem do Português Escrito. 399 f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SIQUEIRA, R. R. F. **Práticas pedagógicas**: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização? / Renata Rossi Fiorim Siqueira; orientação Silvia de Mattos Gasparian Colello. São Paulo: s.n., 2018. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-06072018-094930/pt-br.php>. Acesso em: 22 março 2023.

SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

_____. O que é letramento e alfabetização. In *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, 2004, v. 9, n° 52, p. 1-7.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 10 fev 2023.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo, Contexto, 2016a.

_____. Letramento. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016b, s/p.

SOUZA, F. E. *et. al.* **Contação de histórias e a literatura de cordel**: uma ferramenta educacional de valorização da cultura nordestina. VI Congresso Nacional de Educação. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID1735_03102019194135.pdf. Acesso em: 01 abril 2023.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

TOZONI-REIS, M. F.C. **Metodologia da Pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

VAZ, L. S. V. **A Alfabetização e o Letramento na visão de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental**. 2012. Nº f 87. Dissertação (Mestrado) – Curso de PósGraduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15467>. Acesso em: 01 abril 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Gleiciane de Souza Feitosa*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Silvia Regina Marques Jardim*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

ALFABETIZAR LETRANDO: um olhar para as práticas de leitura e escrita apresentadas para estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Estado da Bahia

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Minha inquietação sobre as práticas de leitura e escrita, especificamente no processo de alfabetização e letramento ocorreu desde a graduação até a experiência profissional, a qual tenho atualmente. Pois pude vivenciar tanto diretamente com estudantes, como também em diálogos com colegas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamnetal, a quais sempre relataram sobre as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem relacionadas á alfabetização.

Diante disso, essa pesquisa justifica-se: pelos estudos que abordam as práticas de leitura e escrita, especificamente no que se refere ao processo de alfabetização e letramento; pela necessidade de atribuir visibilidade para a questão da não aprendizagem; por fortalecer meu conhecimentos com novos estudos, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Objetivo geral: Analisar como ocorrem as práticas de leitura e escrita, no processo de alfabetização e letramento para estudantes de uma tuma da única escola pública voltada para o 2º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Elísio Medrado – BA..

Objetivos específicos:

- Descrever e analisar as práticas pedagógicas que acontecem em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, referentes à alfabetização e letramento, na única escola pública do município voltada para esse público;
- Analisar como ocorre a articulação entre a alfabetização e o letramento;
- Investigar e identificar as possíveis dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita apresentadas por estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental;
- Descrever as estratégias adotadas pela escola e pela professora para que os estudantes superem as dificuldades e avancem no processo de alfabetização.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Para a produção e registro dos dados serão realizadas observações em sala de aula. Para isso, inicialmente inserir-me-ei no espaço escolar e observarei as aulas de língua portuguesa, durante uma unidade letiva (2 a 3 meses), com o intuito de analisar como o processo de alfabetização e letramento é desenvolvido e tentar verificar quais as principais dificuldades dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, em relação às atividades de leitura e escrita. Na dinâmica da escola há um professor para cada disciplina escolar. O registro dos dados da observação será feito através de anotações em um “diário de campo”, no qual serão inseridos o detalhamento acerca dos aspectos observados e das experiências vividas no espaço de estudo. Esses registros serão feitos durante todo o processo de observação.

Também serão realizadas visitas à escola, previamente agendadas para realizar entrevista com o/a docente responsável pela turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

Além das observações e entrevista, farei uma pesquisa documental, em que analisarei documentos da escola, tais como o PPP, os planos pedagógicos e atividades utilizadas nas aulas da turma envolvida, bem como, projetos sobre a temática, caso haja na escola.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Em uma escola pública municipal de pequeno porte, Escola Municipal de Tempo Integral Giselia Miranda Leite, Rua Nossa Senhora de Fátima - Zona Urbana - Centro, na cidade de Elísio Medrado no estado da Bahia. A execução do projeto ocorrerá no período de maio a julho de 2023, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

De duas a três horas.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

A professora poderá sentir desconforto ao responder perguntas sobre a prática apresentada para seus alunos sobre a leitura e a escrita. Além dos questionamentos sobre como são sanadas as possíveis dificuldades na aprendizagem desses alunos.

Para minimizar os desconfortos, a pesquisadora irá garantir o sigilo em relação às respostas, que serão tidas como confidenciais e serão utilizadas apenas para fins científicos, além disso, será garantido o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados e os questionamentos serão somente para obter informações no que diz respeito às necessárias para a pesquisa.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para evitar os desconfortos, haverá download e retirada do arquivo de gravação da entrevista do armazenamento em nuvens e em nenhum momento os dados serão vistos por qualquer pessoa que não seja a pesquisadora. O objetivo é que a professora não passe por constrangimentos, porque o intuito é investigar

as práticas de leitura e escrita apresentadas para estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A pesquisa pode proporcionar novos olhares teóricos e reflexões a respeito do processo de alfabetização e letramento para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

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.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Gleiciane de Souza Feitosa*

Endereço: **Zona Rural. Bairro: Baitinga. S/N. Amargosa - BA. CEP: 45300000.**

Fone: (75) 988693990/ E-mail: cianesfeitosa@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

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) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Elísio Medrado - BA, 2 de maio de 2023

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Elísio Medrado - BA, 02/052023

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual a sua formação acadêmica? Como se deu esse processo de escolha?
2. Você faz ou fez cursos de formação continuada? Quais? Eles contribuem com sua prática? Em quais pontos? Que outros pontos gostariam que fossem abordados em cursos de formação continuada
3. Quanto tempo você é professora nos anos iniciais do E.F? Está acostumada a trabalhar com o 2º ano? Faz quanto tempo que leciona para esse público? O que te faz estar com essa turma?
4. Como é lecionar com a alfabetização? Você gosta?
5. Qual a sua concepção de alfabetização e de letramento?
6. Quais os desafios que sua rotina te impõe? Como você lida com eles e como busca soluções?
7. Como é a rotina dessa turma?
8. Como são as tarefas de casa? É igual para todos?
9. Existe um planejamento coletivo?
10. Existe uma rede de apoio?
11. Que materiais a escola oferece? Jogos? Livros?
12. A escola é atendida por algum projeto relacionado à alfabetização e letramento?
13. Quais as dificuldades encontradas no processo de alfabetização?
14. Como você lida com as dificuldades?
15. Os estudantes que têm mais dificuldades têm um tempo a mais nas atividades de sala de aula ou existe atividades alternativas para esse grupo?
16. Quais práticas você considera eficientes no processo de alfabetização? Por quê?
17. Trabalha com gêneros textuais? Qual você mais gosta de trabalhar? Por quê? como faz intervenções? Como trabalha a compreensão de textos?
18. Tem interesse em falar algo mais?