

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ANGELA BARBARA ROSSETTO**

**ALFABETIZAÇÃO NA INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA**

**ERECHIM**

**2022**

**ANGELA BARBARA ROSSETTO**

**ALFABETIZAÇÃO NA INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

Linha de Pesquisa: Pesquisa em educação não-formal: Práticas Político-Sociais.

**ERECHIM**

**2022**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Rossetto, Angela Barbara  
Alfabetização na infância numa perspectiva crítica /  
Angela Barbara Rossetto. -- 2022.  
136 f.:il.

Orientador: Doutor Almir Paulo dos Santos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Erechim,RS, 2022.

1. 1. Alfabetização crítica. 2. Infância. 3. Educação  
Popular.. I. Santos, Almir Paulo dos, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**ANGELA BARBARA ROSSETTO**

**ALFABETIZAÇÃO NA INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado em: 24/10/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos - UFFS  
Orientador

---

Prof.  
Prof. Dr. Lourival José Martins Filho

---

Prof.<sup>a</sup>  
Prof. Dr. Zoraia Aguiar Bittencourt

Dedico este trabalho a todas as mulheres que lutam incansavelmente para que as crianças tenham voz e vez.

## AGRADECIMENTOS

### **Contranarciso**

*em mim  
eu vejo  
o outro  
e outro  
enfim dezenas  
trens passando  
vagões cheios de gente centenas  
o outro que há em mim é você  
você  
e você  
assim como  
eu estou em você  
eu estou nele  
em nós  
e só quando  
estamos em nós  
estamos em paz  
mesmo que estejamos a sós  
(Paulo Leminski)*

Somos o que somos e nos constituímos enquanto seres humanos porque outras e outros fizeram e fazem parte de nossa existência, anseiam, sonham e lutam pela vida. Neste andarilhar nos constituímos como mulher, cidadã e educadora do mundo, carregando angústias e sonhos, dores e amores, buscamos uma formação humanizadora e a construção de outro mundo possível.

Em tempos que prevalecem valores da exacerbação do individualismo, imediatismo, meritocracia, violência e maniqueísmo, acessar um espaço de diálogo e aprofundamento do conhecimento historicamente acumulado, é um privilégio. Por isso, reverencio àquelas e àqueles que conquistaram a Universidade Federal da Fronteira Sul, sabidamente com o protagonismo dos movimentos sociais populares.

Também cabe constar que neste último período, coincidiu o transcurso das aulas deste mestrado e a Covid 19 e convivemos com inúmeras outras angústias decorrentes da pandemia. Vimos o negacionismo, o medo e a morte rondando, mas também tivemos que nos reinventar nas relações com nossos pares próximos e distantes, com a paciência impaciente, buscamos alternativas pautadas pelo cuidado com o outro e com a vida.

Ao finalizar esta etapa de formação acadêmica quero agradecer a todas e todos, que em algum momento contribuíram com esta caminhada deixando um pouco de si e levando um pouco de mim. O percurso foi por vezes pedregoso, outras vezes arenoso e movediço, outras vezes foi em solo firme, mas todo ele possibilitou os brotos e flores do esperar.

Por isso, dirijo-me às pessoas que estiveram comigo na trajetória de minha vida, que lamentavelmente é impossível nominar a todas. Todavia, algumas foram e são presença ímpar nesta caminhada e manifesto meu reconhecimento

Reverencio primeiramente meus pais, Francisco e Zilda, por presentear-me com o dom da vida, pelo exemplo de vida, incentivadores da postura resiliente, do valor do trabalho, de nunca desistir dos projetos pessoais e coletivos, e especialmente, de me educaram dentro dos princípios da amorosidade, ética, fraternidade e solidariedade.

Agradeço, minhas irmãs Sandra (*in memoriam*) Candida, Adriana e Silvia, pela vivência cotidiana, pelo amor incondicional, pelo incentivo na busca do conhecimento e coragem para continuar perseguindo a utopia da construção coletiva de um mundo melhor para todas e todos.

Agradeço aos meus irmãos, cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhos pelo apoio e companheirismo, constituindo-se em suporte para as dificuldades neste momento de minha vida, das turbulências inerentes ao momento histórico e do cotidiano familiar.

Agradeço a meus filhos, Antônio e Alice pela experiência da maternidade e por ensinarem diariamente a vivenciar a amorosidade, a paciência e o respeito às crianças. É também por eles que persigo e protagonizo a busca por uma educação de qualidade social, democrática e humanizadora. Gratidão ao meu esposo Alexander pelo apoio, compreensão e amorosidade.

Agradeço às colegas da Escola Zandoná que contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa e com quem aprendo diariamente à docência. Aos colegas de curso, pela troca de experiências que me permitiram crescer enquanto pesquisadora.

Agradeço ao meu orientador, professor Almir, que me acolheu e aceitou o desafio de me orientar, estando sempre disponível a compartilhar o seu conhecimento. Agradeço, a professora Zoraia Aguiar Bitencourt e ao professor

Lourival José Martins Filho por terem aceitado fazer parte da banca e pelas contribuições na orientação da pesquisa.

O sentimento de gratidão soma-se à consciência da responsabilidade de compartilhar meu aprendizado e meu ser gente, contribuindo na semeadura para um mundo de justiça social, que também passa pela escola.



## RESUMO

A presente dissertação apresenta como tema relevante a Alfabetização Crítica, uma vez que são escassos os estudos nessa perspectiva. Ademais tem como objetivo geral analisar as contribuições de uma alfabetização crítica na infância em uma escola da rede pública estadual do município de Barra Funda – RS. Os objetivos específicos cerceiam a pesquisa são construir um panorama histórico da alfabetização no Brasil, realizando uma interlocução entre os conceitos de alfabetização crítica e infância; investigar a trajetória histórica da alfabetização na escola Zandoná por meio de análise documental; compreender o que as gestoras e as educadoras do grupo de formação continuada dos anos iniciais da Escola concebem por alfabetização crítica; analisar os desafios e as contribuições da alfabetização crítica a partir da infância; fomentar a promoção e o desenvolvimento da alfabetização crítica e compartilhar os resultados da pesquisa por meio do desenvolvimento do produto final. Como metodologia, empregou-se a pesquisa qualitativa, bem como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. O aporte teórico constitui-se, essencialmente, em Freire (1998, 2000, 2006, 2013, 2017, 2020), Freire; Guimarães (2011) e Freire; Macedo (2015) na concepção de alfabetização crítica. Além disso, também se traz as contribuições de Mortatti (2011, 2013, 2014) e Soares (2021) como referências importantes no processo de alfabetização e no campo da infância as contribuições de Sarmiento (2005, 2021) e Ariés (1991). Realiza-se a pesquisa documental no PPP, nos Regimentos Escolares e nas publicações da Escola. A pesquisa de campo realizou-se com as gestoras da Escola e do município e com as educadoras que compõem o grupo de formação continuada dos anos iniciais da Escola Zandoná. Os instrumentos de coleta de dados são a observação participante e uma entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados coletados utilizaram-se as proposições trazidas por Bardan (2016). A autora propõe três momentos que devem ser realizados em ordem cronológica: pré-análise, exploração de material e tratamento. Como resultados evidenciou-se avanços na cultura escolar. A participação, a inclusão, o respeito a diversidade, a vivência democrática, o protagonismo infantil e juvenil, a autonomia e a criatividade são avanços evidenciados em um trabalho de alfabetização crítica alicerçado em uma proposta educacional humanizadora. Os desafios são de ampliar a fundamentação teórica da alfabetização

crítica, dos letramentos, da metodologia no sentido específico da alfabetização crítica e da consideração desses conceitos no PPP da Escola em articulação a educação humanizadora. Além disso, também são desafios o enfrentamento às políticas públicas educacionais hegemônicas, a necessidade do fortalecimento da identidade pedagógica e da gestão democrática da Escola. Os avanços e os desafios desvelados são as contribuições deste estudo para o campo educacional.

Palavras-chave: alfabetização; criticidade; infância; humanização.

## ABSTRACT

The present dissertation presents Critical Literacy as a relevant theme, since there are few studies in this perspective. Its general objective is to study the contributions of critical literacy in the childhood in public schools in the city of Barra Funda - RS. The specific objectives of the research are to build a historical panorama of literacy in Brazil, carrying out a dialogue between the concepts of critical literacy and childhood; investigate the historical trajectory of literacy in the Zandoná school through documentary analysis; understand what the educator managers of the continuing education group of the early years of the school conceive by critical literacy; analyze the challenges and contributions of critical literacy from childhood onwards; foster the promotion and development of critical literacy and share research results through a final product development. As a methodology, qualitative research was used, as well as bibliographic research, documental research and field research. The theoretical contribution is constituted, essentially, in Freire (1998, 2000, 2006, 2013, 2017, 2020); Freire and Guimarães (2011) and Freire and Macedo (2015) in the conception of critical literacy. In addition, it also brings the contributions of Mortatti (2011, 2013, 2014) and Soares (2021) as important references in the literacy process and in the field of childhood the contributions of Sarmiento (2005, 2021) and Ariés (1991). Documentary research is carried out in the PPP, in the School Regulations and in the School's publications. The field research was carried out with the managers of the School and the municipality and with the educators who make up the continuing education group of the initial years of the Zandoná School. The data collection instruments are participant observation and a semi-structured interview. For the analysis of the collected data, the propositions brought by Bardan (2016) were used. The author proposes three moments that should be carried out in chronological order: pre-analysis, material exploration and treatment. As a result, advances in school culture were evidenced. Participation, inclusion, respect for diversity, democratic experience, child and youth protagonism, autonomy and creativity are advances evidenced in critical literacy work based on a humanizing educational proposal. The challenges are to expand the theoretical foundation of critical literacy, literacies, methodology in the specific sense of critical literacy and the consideration of these concepts in the School's PPP in articulation with humanizing education. In addition, facing hegemonic public

educational policies, the need to strengthen the pedagogical identity and democratic management of the School are also challenges. The advances and challenges revealed are the contributions of this study to the educational field.

Keywords: literacy; criticality; childhood; humanization.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| ABALF    | Associação Brasileira de Alfabetização                                |
| AEE      | Atendimento Especializado ao Educando                                 |
| BDTD     | Biblioteca de Teses e Dissertações                                    |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular  |
| CESURG   | Centro de Ensino Superior do Rio Grande do Sul                        |
| CPERS    | Centro dos professores do estado do Rio Grande do Sul                 |
| EAD      | Educação a distância  |
| EJA      | Educação de Jovens e Adultos  |
| FMI      | Fundo Monetário Internacional   |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                       |
| MEC      | Ministério de Educação e Cultura                                      |
| NEM      | Novo Ensino Médio   |
| ONU      | Organização da Nações Unidas  |
| OCDE     | Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico                   |
| PNA      | Plano Nacional de Alfabetização                                       |
| PNAIC    | Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa                     |
| PPGE     | Programa de Pós-Graduação em Educação                                 |
| PPP      | Projeto Político Pedagógico   |
| PUC      | Pontifícia Universidade Católica                                      |
| SEDUC-RS | Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul                 |
| SIHELE   | Seminário Internacional da História do Ensino da Leitura e da Escrita |
| UEL      | Universidade Estadual de Londrina                                     |
| UEOP     | Universidade Estadual do Oeste do Paraná                              |
| UEP      | Universidade Estadual Paulista  |
| UEPG     | Universidade Estadual de Ponta Grossa                                 |
| UFFS     | Universidade Federal Fronteira Sul                                    |
| UFTM     | Universidade Federal do Triângulo Mineiro                             |
| UNESCO   | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  |
| UNJ      | Universidade Nove de Julho  |



## SUMÁRIO

|          |  |    |
|----------|--|----|
| <b>1</b> | <b>ENTRELAÇANDO CAMINHOS</b> .....   | 15 |
| 1.1      | O QUE DIZEM AS PESQUISAS REFERENTES À ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA NA INFÂNCIA .....        | 20 |
| <b>2</b> | <b>ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA E INFÂNCIA: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL</b> .....              | 26 |
| 2.1      | ALFABETIZAÇÃO, PEDAGOGIA LIBERTADORA E PEDAGOGIA CRÍTICA.....                        | 27 |
| 2.2      | CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....                                   | 31 |
| 2.3      | A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR.....                              | 35 |
| 2.4      | ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA A PARTIR DA INFÂNCIA .....                                     | 39 |
| <b>3</b> | <b>O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES</b> ..... | 46 |
| 3.1      | A ALFABETIZAÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO .....   | 46 |
| 3.2      | FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....   | 51 |
| <b>4</b> | <b>PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....   | 55 |
| 4.1      | CONCEITO DE PESQUISA.....  | 56 |
| 4.1.1    | <b>Pesquisa qualitativa</b> .....  | 57 |
| 4.1.2    | <b>Pesquisa bibliográfica</b> .....  | 58 |
| 4.1.3    | <b>Pesquisa documental</b> .....   | 59 |
| 4.1.4    | <b>Estado do conhecimento</b> .....  | 59 |
| 4.2      | PESQUISA DE CAMPO .....  | 60 |
| 4.2.1    | <b>Entrevistas</b> .....   | 61 |
| 4.2.2    | <b>Observação Participante</b> .....   | 61 |
| 4.3      | ANÁLISE DOS DADOS .....  | 62 |
| 4.4      | PRODUTO FINAL.....   | 63 |
| <b>5</b> | <b>A ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA ZANDONÁ</b> .....                                       | 65 |
| 5.1      | ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA PARTICIPANTE.....                                       | 69 |
| 5.2      | CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA DAS EDUCADORAS.....                               | 69 |
| 5.3      | ALFABETIZAÇÃO NO SENTIDO RESTRITO E NO SENTIDO AMPLO .....                           | 72 |
| 5.4      | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....  | 73 |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 5.5      | METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA.....                       | 75         |
| 5.6      | BRINCADEIRAS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA.....                    | 78         |
| 5.7      | RESULTADOS DO TRABALHO PAUTADO NA ALFABETIZAÇÃO<br>CRÍTICA..... | 81         |
| 5.8      | ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM GESTORAS .....                      | 84         |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                               | <b>91</b>  |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>95</b>  |
|          | <b>APÊNDICE A – Roteiro de pesquisa participante.....</b>       | <b>99</b>  |
|          | <b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....</b>                  | <b>101</b> |
|          | <b>APÊNDICE C – Quadros do estado de conhecimento .....</b>     | <b>103</b> |
|          | <b>ANEXO A – Declaração de ciência e concordância .....</b>     | <b>128</b> |
|          | <b>ANEXO B – Termo Livre e Esclarecido - Educadoras .....</b>   | <b>129</b> |
|          | <b>ANEXO C – Termo Livre e Esclarecido - Gestoras .....</b>     | <b>130</b> |
|          | <b>ANEXO D – Rede de Falas .....</b>                            | <b>132</b> |
|          | <b>ANEXO E - Planejamento.....</b>                              | <b>133</b> |



“Amo as crianças. Posso estar enganado, mas creio que as crianças também gostam muito de mim. [...] Aos 23 anos, recém-casado, comecei a descobrir, mas ainda não era capaz de expressá-lo com clareza, que o único modo de nos mantermos vivos, alertas e sermos verdadeiros filósofos é nunca deixar morrer a criança que existe dentro de nós” (Paulo Freire).

## 1 ENTRELAÇANDO CAMINHOS

Desde a infância, no ambiente familiar, vivenciei experiências significativas que me constituíram como pessoa. Tive a oportunidade de crescer no meio rural, cujas experiências remetem ao desenvolvimento livre e de contato com os vários elementos da natureza. Isso despertou em mim sensibilidade, amorosidade, empatia e criatividade. A cultura judaico cristã foi preponderante em minha formação, considerando que a família sempre atuou na comunidade católica e balizou-se dentro dos princípios da fraternidade, do respeito, da justiça e do bem comum.

A conquista de espaço de participação e de autonomia na família e na sociedade, como mulher e como profissional, foi permeada por percalços e desafios. Apesar de minha constituição familiar ser baseada no patriarcado<sup>1</sup>, tive referências no que tange à busca da emancipação feminina e na luta pela educação pública, sendo a última das cinco irmãs (uma *in memoriam*), nas relações de gênero, o diálogo e as problematizações desencadearam conflitos e promoveram a consciência de ser e estar no mundo, como protagonista de um projeto coletivo de sociedade.

Essas mulheres foram e são fundamentais em minha formação, pois com elas tive experiências e vivências que influenciaram na minha escolha profissional e no exercício da cidadania. A formação inicial acadêmica aliada à formação familiar constituiu-me como sujeito e educadora<sup>2</sup>, as experiências com a ludicidade, os embates e a criticidade marcam nossos encontros e nossos diálogos, mas o olhar para as questões sociais e a política educacional sempre estiveram presentes em nossas rodas de conversa.

Vários fatores contribuíram para despertar minha curiosidade epistemológica sobre a alfabetização crítica na infância. As referências de formação profissional em ambiente acadêmico e no ambiente familiar associadas à docência, foram provocadoras de reflexões que levaram ao encontro deste percurso. O curso de

---

<sup>1</sup> Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o patriarcado é um sistema social no qual o homem exerce autoridade preponderante.

<sup>2</sup> Utilizou-se o termo educadora ou educador como referência à atividade de docência com capacidade crítica, dialógica e mediadora do processo de aprendizagem, considerando a conceituação freireana. (FREIRE, 1999)

Pedagogia - Habilitação em Educação Infantil e a entrada na Escola Zandoná<sup>3</sup> como professora alfabetizadora me aproximou do trabalho com crianças pequenas. A participação no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC<sup>4</sup>) foi uma experiência significativa em minha docência, visto que aprofundei conhecimentos e refleti um pouco mais sobre a alfabetização. Esses processos formativos foram fundamentais para sustentar e aprimorar a prática pedagógica na alfabetização de crianças.

Além disso, experienciei o desafio de trabalhar com a formação inicial de professoras e professores no ensino superior, ministrando a disciplina de Fundamentos da Alfabetização do Curso de Pedagogia no Centro de Ensino Superior Rio Grandense (CESURG) em Sarandi - RS. Essa experiência oportunizou o acesso e o fortalecimento de conhecimentos que contribuem com a formação de professoras e professores alfabetizadoras críticas<sup>5</sup>. Nesse sentido, constatei carências bem como possibilidades de contribuir no fomento de formação relativa às infâncias<sup>6</sup> e à alfabetização numa perspectiva crítica.

Ao longo de mais de duas décadas no exercício de docência com crianças pequenas, destaco a experiência como alfabetizadora na Escola Zandoná, cuja formação continuada semanal com o coletivo dos anos iniciais contribui na práxis. A curiosidade epistemológica e a reflexão sobre o contexto educativo articulado à realidade, me instigaram para ampliar a fundamentação teórica. Somado a isso, ingressei no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGE) em nível de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS).

---

<sup>3</sup> A Escola Estadual de Educação Básica é a única escola da rede estadual do município de Barra Funda. Está localizada na região Norte do RS. Este educandário possui 69 anos de funcionamento e há mais de 20 anos vem construindo um trabalho educativo que vai na direção da emancipação dos filhos dos trabalhadores do campo e da cidade.

<sup>4</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa do Ministério da Educação (MEC) que contou com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade.

<sup>5</sup> O curso de Pedagogia e a profissão de educar na sua generalidade constitui-se essencialmente por mulheres, por isso o termo encontra-se redigido no feminino. Ser uma professora alfabetizadora na perspectiva da criticidade implica reconhecer a alfabetização para além do domínio dos processos de ler e escrever. Implica saber utilizar a palavra como um instrumento de empoderamento pessoal e social.

<sup>6</sup> Concebe-se que não há uma única infância. Essa categoria geracional dependendo do contexto e da cultura em que as crianças estão inseridas pode-se encontrar uma diversidade de formas de viver a infância (SARMENTO, 2005)

Nesse espaço de pesquisa, apresentei o projeto de investigação acerca da alfabetização crítica na infância, buscando a leitura da realidade, a articulação da teoria com a prática educativa e a possibilidade de intervir neste universo em que atuo.

Desse modo, busca-se desenvolver um estudo que contribua na garantia do direito à educação, entendido como acesso, permanência e qualidade. Ao apropriarem-se da leitura e da escrita, os sujeitos têm a oportunidade de adquirir, construir conhecimentos e vivenciar esse direito. É preciso ratificar que a alfabetização é um campo do conhecimento que precisa ser discutido e estar em pauta no âmbito educacional, por se tratar de um direito humano. Nesse viés, a alfabetização é entendida como apropriação da cultura escrita e da possibilidade de leitura de mundo e não apenas como forma de ler palavras ou decifrar códigos, assim como Freire descreve que

(...) a compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2017.p. 20).

O educador pernambucano e seu coletivo criaram uma concepção abrangente de alfabetização, em que ler e escrever não podem estar distantes da realidade em que as educandas e os educandos estão inseridos. Nessa perspectiva, Freire (2017) traz indicativos de que uma alfabetização crítica somente se efetiva se houver intencionalidade pedagógica séria e comprometida com a transformação social. Para ele, alfabetizar é conscientizar. “A conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso” (FREIRE, 2013, p.13).

A possibilidade da vivência do direito à educação por meio da alfabetização remete a alguns questionamentos: Houve avanços em relação ao problema gritante do analfabetismo no país? Que fatores interferiram na garantia de uma alfabetização de qualidade? Por que ainda impera uma concepção de alfabetização apenas como codificação e decodificação? Balizada por essas questões, intenciona-se discutir nesta pesquisa a importância de promover a alfabetização crítica na infância.

A pesquisa sobre a alfabetização crítica na infância possui relevância social e acadêmica, pois são recentes e praticamente inexitem estudos em que o objeto de investigação são as crianças e a alfabetização crítica. Atualmente, em face dos retrocessos no contexto educacional, dentre os quais, está a negação do direito à

educação de qualidade, que necessariamente passa por uma formação de perspectiva humanizadora. É preciso considerar a realidade a partir das culturas infantis e da sua linguagem, oportunizando autonomia e protagonismo. Historicamente, as crianças são sujeitos excluídos e, muitas vezes, desconsiderados nos processos educativos. Talvez a prevalência de uma educação bancária (FREIRE, 2013) pressuponha esta relação verticalizada na aprendizagem, ou seja, o adulto é o detentor do conhecimento e a criança é desprovida de saberes.

Considerando-se a experiência docente da pesquisadora, no que se refere às reflexões das possibilidades da alfabetização crítica, transita nos espaços escolares uma certa resistência em relação ao trabalho pedagógico voltado para as crianças com referência em Freire. Uma hipótese deste olhar pode estar alicerçada na visão romântica da infância. Para Froebel *apud* Arce (2004), o desenvolvimento da criança dá-se de forma divina, natural e universal, sem a influência do processo histórico.

Reitera-se que o direito à educação e ao acesso ao conhecimento por meio da leitura e da escrita são forças que impulsionam a ir em busca de aprimoramento da prática desenvolvida. Por isso, o foco desta pesquisa se dá em torno da alfabetização na infância com abordagem crítica. Pensar a alfabetização neste viés implica conceber a infância e a escola numa perspectiva democrática participativa, de diálogo, de autonomia, de escuta e de respeito aos saberes, conhecimentos e culturas infantis.

Assim, a presente pesquisa tem como tema de investigação a alfabetização crítica e a problemática investigada na seguinte pergunta: Quais são os desafios e as contribuições da alfabetização crítica a partir da infância? Balizada por essa problemática, busca-se como objetivo geral analisar as contribuições da alfabetização crítica na infância na Escola Zandoná, única escola da rede pública estadual no município de Barra Funda - RS.

Como objetivos específicos desta pesquisa pretende-se

- a) construir um panorama histórico da alfabetização no Brasil, realizando uma interlocução entre os conceitos de alfabetização crítica e infância;
- b) investigar a trajetória histórica da alfabetização na Escola Zandoná por meio de análise documental;
- c) analisar a concepção de alfabetização crítica das gestoras e das professoras dos anos iniciais da Escola Zandoná entendem por alfabetização crítica;
- d) identificar os desafios e as contribuições da alfabetização crítica na infância;

- e) fomentar a promoção e o desenvolvimento da alfabetização crítica por meio do desenvolvimento de um produto final: vídeo como subsídio de formação.
- f) Após esta explanação dos objetivos da pesquisa, será apresentado o Estado do Conhecimento sobre as principais pesquisas desenvolvidas em relação à alfabetização crítica na infância.

No segundo capítulo, é estabelecida uma interlocução entre a alfabetização crítica e as infâncias por meio de uma revisão bibliográfica. São trazidos à tona elementos que contribuem para a alfabetização crítica no início da escolarização. Abordam-se as contribuições da Pedagogia Crítica e da Educação Popular para a alfabetização inicial como o ponto de partida para o desenvolvimento de uma alfabetização crítica. Os principais referenciais são embasados nas obras de Freire (1998, 2000, 2006, 2013, 2020), Freire; Guimarães (2011) Freire; Macedo (2015) Mortatti, (2011, 2013, 2014) Soares (2021), Sarmiento (2005, 2021) e Áries (1991).

O terceiro capítulo versa sobre o direito à educação e à formação de professores(as) alfabetizadores(as) numa perspectiva crítica. São analisadas duas políticas públicas de formação continuada de professores, a PNA (Plano Nacional de Alfabetização) e o PNAIC. Além disso, são realizadas considerações a respeito da formação de professores alfabetizadores com ênfase na dimensão crítica do conhecimento, trazendo a importância da formação continuada e permanente neste contexto.

O quarto capítulo aborda os percursos metodológicos e as escolhas metodológicas, sendo utilizadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Na análise dos dados, a opção será pela Análise de Conteúdo, de Bardin (2016).

No quinto capítulo, são trazidos os elementos que caracterizam a proposta pedagógica da Escola Zandoná, bem como a construção do currículo via Pesquisa Participante e temas geradores. Ademais, elencam-se os principais acontecimentos que marcaram como se constituiu a concepção de alfabetização na Escola Zandoná. Nesse espaço, apresentam-se a pesquisa de campo e a análise de dados, considerando as categorias: a concepção de alfabetização, a metodologia de alfabetização crítica e os resultados do trabalho desenvolvido com a alfabetização na Escola.

Por fim, ponderando que se trata de um Mestrado Profissional, haverá a criação de um vídeo educativo como produto final, tendo como objetivo a contribuição como subsídio para a formação de professores(as) que atuam nos anos iniciais da educação básica.

### 1.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS REFERENTES À ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA NA INFÂNCIA

A partir do momento em que se propõe desenvolver uma pesquisa científica são muitas as inquietações e as indagações que surgem frente à problemática levantada. Por vezes, depara-se com algumas certezas em relação à temática ora pesquisada: alfabetização de crianças numa perspectiva crítica. Há situações em que o(a) pesquisador(a) possui uma visão limitada ou determinista sobre o tema que pretende pesquisar. Diante disso, faz-se necessário problematizar e verificar por meio do método científico aquilo que se propõe investigar. Assim, cabe desconstruir as verdades provisórias e problematizá-las.

Nesse sentido, alguns questionamentos se fazem necessários, tais como: inexistem pesquisas sobre a temática da alfabetização crítica a partir da infância? Como é possível saber o que já foi produzido sobre a temática da alfabetização crítica na infância? Que instrumentos se fazem necessários para que a coleta de informações sobre o tema seja rigorosa?

Para melhor compreender a temática e fazer uma revisão de literatura, compreende-se que é preciso utilizar uma metodologia apropriada. O levantamento de informações é pressuposto para situar o acúmulo de produção de conhecimento científico acerca desta problemática. Desencadeou-se o processo investigativo mediante a metodologia de estado do conhecimento, entendido como:

[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e à síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI, 2021, p. 21).

Cabe ressaltar que a realização do estado do conhecimento é instrumento indispensável para uma pesquisa qualitativa. Contribui para que o(a) pesquisador(a) vislumbre o que já foi investigado, identificando as principais referências utilizadas no campo da pesquisa e suas inúmeras inter-relações. Dessa forma, possibilita-se a constituição de uma importante fonte de registros como ponto de partida para a área

do objeto da nova pesquisa. Além disso, também contribui para que selecione as leituras e aproveite melhor o tempo, debruçando-se com maior afinco sobre determinadas obras.

O objetivo deste estado do conhecimento é compreender as produções científicas sobre a temática da alfabetização crítica na infância a fim de identificar as principais referências que embasam a referida temática. Para a identificação da produção científica sobre a alfabetização crítica a partir da infância, realizou-se uma pesquisa com base em alguns critérios no repositório da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD). Definiu-se o período da última década, de 2010 até 2021, quando se realizou este levantamento, delimitando a busca em teses e dissertações.

Primeiramente, realizou-se uma busca avançada utilizando três descritores em campos diferentes: alfabetização, criticidade e anos iniciais. Optou-se por esses descritores porque são os elementos que compõem a temática. A escolha pelo descritor anos iniciais, em detrimento ao descritor infância, deu-se pelo fato de que a infância é uma categoria ampla, portanto poderia envolver pesquisas referentes à educação infantil, que apesar de ter uma enorme relevância não é objeto de estudo nesta pesquisa. Além disso, a ausência do descritor anos iniciais poderia indicar pesquisas relativas à alfabetização de adultos, modalidade em que a alfabetização crítica já acontece.

Ao fazer uso da pesquisa na busca avançada na BDTD com os descritores anteriormente mencionados, identificaram-se 70 produções, sendo 57 dissertações e 13 teses. Dessas, oito têm mais proximidade com a alfabetização crítica na infância. A partir desse levantamento de dados foram compostos três quadros: da bibliografia anotada. Nessa etapa os documentos encontrados passam por uma leitura flutuante dos seus resumos. Organiza-se então a referência bibliográfica completa dos resumos das publicações encontradas (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Na bibliografia sistematizada (número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, metodologia e resultados) “Nessa etapa, já se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). E, por fim, da bibliografia categorizada, etapa que agrupa o conjunto de publicações por categorias (número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, metodologia,

resultados e conceituação). Esses quadros estão em apêndices ao final da dissertação.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos levantados, identificaram-se na bibliografia anotada oito trabalhos, desses, uma tese e sete dissertações que se relacionam ao tema da alfabetização crítica nos anos iniciais. Os resumos e as referências identificadas compõem o quadro da bibliografia anotada e encontram-se ao final da dissertação.

Na etapa da bibliografia sistematizada constatou-se que as oito pesquisas identificadas foram desenvolvidas nos anos de: 2012, 2013, 2016, 2018, 2019 e 2020. As instituições responsáveis pelas pesquisas são em sua maioria públicas. Das oito, três são desenvolvidas por programas de pós-graduação de instituições privadas. Quanto a metodologia, quatro fazem uso de metodologia bibliográfica e as demais mesclam entre metodologia de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo conforme observa-se no quadro abaixo:

Quadro 1 - Ano, instituição e metodologia das pesquisas identificadas na etapa da bibliografia sistematizada do Estado do Conhecimento

| <b>Ano</b> | <b>Instituição</b>                               | <b>Metodologia</b>  |
|------------|--|---|
| 2012       | UEP - Universidade Estadual Paulista             | Pesquisa bibliográfica  |
| 2013       | UEOP - Universidade Estadual do Oeste do Paraná  | Pesquisa bibliográfica  |
| 2016       | UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa     | Pesquisa bibliográfica  |
| 2016       | UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro | Pesquisa bibliográfica  |
| 2018       | PUC - Pontifícia Universidade Católica           | Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e de campo com estudo de caso e entrevista semiestruturada    |
| 2019       | UEL - Universidade Estadual de Londrina          | Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo com observação participante e entrevistas |
| 2020       | UNJ - Universidade Nove de Julho                 | Pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo com a Metodologia Comunicativa Crítica                          |



|      |  |   |
|------|--|---|
| 2020 | PUC - Pontifícia Universidade Católica | Pesquisa bibliográfica, documental e de campo com entrevistas |
|------|--|---|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a construção da bibliografia sistematizada, de forma breve, a seguir será realizada uma análise, considerando as categorias elencadas na etapa da bibliografia categorizada a partir da leitura dos resumos de cada uma: alfabetização, criticidade anos iniciais.

Quanto à categoria alfabetização crítica<sup>7</sup>, a qual se denomina como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e seu uso social de forma crítica, identificaram-se duas pesquisas. A primeira é uma pesquisa de doutoramento: *Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental*, de Fatima Aparecida de Souza Francioli, que aborda as contribuições da teoria histórico – cultural para o ensino da linguagem escrita. O estudo defende a ideia de que a criança pode desenvolver um domínio consciente da aprendizagem no processo de alfabetização. Este domínio consciente pode ser compreendido como um aspecto relacionado diretamente à apropriação do conhecimento a partir de uma alfabetização crítica.

A segunda pesquisa desta categoria é de autoria de Cláudia Ramos de Paula, possui como título: *O gênero discursivo charge: uma proposta pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. O estudo analisa a partir da teoria Bakhtiniana da linguagem, a possibilidade de desenvolver a criticidade por meio da charge por meio do riso imediato. Considera-se uma pesquisa importante, uma vez que aponta para o desenvolvimento da criticidade a partir da análise de um gênero textual.

Na categoria Anos Iniciais, constatou-se que ao tratar de jogos e brincadeiras nos anos iniciais, a pesquisa de Camila Ericka Andrade de Melo aborda a importância da ludicidade nos anos iniciais, uma vez que na entrada no ensino fundamental esse caráter essencial no trabalho pedagógico com crianças, muitas vezes é abandonado. Nesse sentido, possui relevância para a pesquisa da alfabetização crítica, pois na infância, a criticidade precisa ser desenvolvida a partir da ludicidade, uma das linguagens dentre as quais, a criança possui.

---

<sup>7</sup> O termo alfabetização crítica é utilizado para denominar a conjugação das categorias alfabetização e criticidade.

No percurso do estado do conhecimento, identificou-se uma nova categoria que não estava apontada previamente como um dos descritores. Trata-se da categoria de formação de professores alfabetizadores, emergindo como categoria intrinsecamente necessária ao desenvolvimento de uma alfabetização crítica. Concebe-se que a alfabetização crítica se efetiva e se fortalece a partir do momento em que as educadoras e os educadores possuem uma formação inicial e/ou continuada nesta perspectiva.

O trabalho de Damares Araújo Teles: *Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI*, analisa a prática docente de alfabetização e letramento nas séries iniciais, observando as práticas exitosas construídas ao longo da trajetória profissional e da prática cotidiana de uma professora. Esse trabalho é pertinente ao estudo proposto, uma vez que discute os saberes adquiridos, relativos à alfabetização e ao letramento nos anos iniciais, a partir de sua experiência docente.

A pesquisa: *A mediação no processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental I: uma reflexão dialético-pedagógica*, dissertação de mestrado de Thaise Pereira da Silva faz uma análise da presença da mediação no cotidiano de salas de aula de alfabetização, levando em conta os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-cultural em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Este trabalho se articula àquilo que se propõe investigar, ou seja, discutir o papel da mediação na alfabetização crítica. Não há alfabetização crítica, com ausência da mediação da educadora ou educador, que pressupõe ação, reflexão e ação. Soma-se a isso, a análise conceitual dos aspectos materializados na prática do processo de alfabetização, a partir de pressupostos definidos no Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, como a referida pesquisa, também se pretende analisar a presença da alfabetização crítica na concepção das educadoras dos anos iniciais de uma escola pública estadual gaúcha que se embasa em uma educação humanizadora.

Outra pesquisa que contribuirá com a investigação da alfabetização crítica na infância no que se refere ao delineamento histórico da alfabetização no Brasil é a dissertação: *Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* de Mirian Margarete Pereira da Cruz, que

analisa a implementação do programa e traz considerações sobre a história da alfabetização no Brasil.

Nesse viés, também há contribuições relativas ao histórico da alfabetização no Brasil e na formação de professores alfabetizadores na pesquisa: *A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas* de Katiane Beatriz Silva Pagnan. Além disso, a referida pesquisa enfatiza a apropriação da leitura e da escrita como aspectos necessários à formação cidadã.

Em consonância com as pesquisas sobre formação de professores alfabetizadores, a pesquisa *Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência* de Cassiana da Silva Wasilewski apresenta um referencial teórico voltado aos estudos sobre a alfabetização, letramento, métodos de alfabetização e formação de professoras e professores numa perspectiva crítica e do ponto de vista da psicogênese da língua escrita e das interações sociais, aspectos correlacionados à alfabetização crítica.

Por fim, analisou-se e se destacaram as principais obras e autores que referenciam as pesquisas do estado do conhecimento, anexadas em forma de apêndice ao final deste trabalho. No quadro a seguir apresenta-se as referências mais utilizadas no Estado do Conhecimento.

Quadro 2 - Referências mais utilizadas no Estado do Conhecimento

| <b>Autores condizentes com a perspectiva teórica da pesquisa</b> | <b>Objeto de estudo</b>                                    | <b>Número de trabalhos que os autores são a fundamentação teórica básica.</b> |
|--|--|---|
| Vigotsky   | Psicologia histórico-cultural<br>Teoria histórico-cultural | 3   |
| Arroyo   | Infância   | 1   |
| Sarmiento  | Infância   | 1   |
| Saviani  | Pedagogia histórico – crítica                              | 5   |
| Mortatti   | Alfabetização  | 4   |
| Ferreiro e Teberosky   | Alfabetização  | 3   |
| Ferreiro   | Alfabetização  | 2   |
| Duarte   | Pedagogia histórico – crítica                              | 3   |
| Luria  | Psicologia histórico-cultural<br>Teoria histórico-cultural | 1   |
| Leonitiev  | Psicologia histórico-cultural<br>Teoria histórico-cultural | 2   |
| Soares   | Alfabetização – Letramento                                 | 4   |
| Bakhtin  | Linguagem  | 1   |
| Freire   | Pedagogia crítica<br>Alfabetização                         | 2   |
| Gontijo  | Alfabetização  | 2   |
| Gadotti  | Pedagogia crítica  | 2   |
| Gasperin   | Pedagogia histórico- crítica                               | 3   |

|             |  |   |
|-------------|--|---|
| Montessori  | Ludicidade<br>Infância                   | 1 |
| Freidmann   | Infância                                 | 1 |
| Kishimoto   | Ludicidade<br>Jogos e brincadeiras       | 1 |
| Feldmann    | Formação de professores                  | 2 |
| Marx&Engels | Teoria histórico-cultural<br>Críticidade | 1 |
| Geraldi     | Linguagem                                | 1 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao final do desenvolvimento da metodologia do Estado do Conhecimento constatou-se importantes produções que envolvem a alfabetização e a criticidade. Verificou-se na busca inicial que as produções relativas à alfabetização crítica são voltadas a EJA, por isso a necessidade de inclusão do descritor anos iniciais para delimitar a pesquisa na BDTD. No que se refere a alfabetização de crianças pontua-se que as produções identificadas investigam a alfabetização linguística, a alfabetização e o letramento, o papel do lúdico nos anos iniciais, a análise do discurso nas produções sobre a formação de professores alfabetizadores, o papel da mediação no processo de alfabetização e sobre o PNAIC.

Cabe mencionar que uma das pesquisas, voltada a formação continuada de professores alfabetizadores, apresenta maior embasamento em Freire. Portanto, mediante essa investigação é possível afirmar que no desenvolvimento desse Estado do Conhecimento não foram encontradas pesquisas referentes a alfabetização crítica no ensino de crianças. Nesse sentido a pesquisa que se propõe nesta dissertação se difere das existentes, e é inovadora para o campo da alfabetização.

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Manuel de Barros).

## 2 ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA E INFÂNCIA: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL

O processo de alfabetização tem nos inquietado e desafiado, especialmente quando se pensa a partir de uma proposta educativa que busca trabalhar com a dimensão crítica do conhecimento com crianças. Pensar a alfabetização com ênfase na criticidade requer uma postura como profissional e sujeito histórico que busque a conscientização, a emancipação e a libertação do ser humano com vistas à transformação da sociedade.

Neste capítulo, busca-se estabelecer uma interlocução entre a alfabetização crítica e as infâncias por meio de uma revisão bibliográfica. Objetiva-se trazer à tona e discutir elementos que possam contribuir para que a alfabetização crítica aconteça também no início da escolarização, em específico, nos anos iniciais do ensino fundamental.

São trazidas as contribuições da Educação Popular para a alfabetização inicial como o ponto de partida para o desenvolvimento de uma alfabetização crítica. É realizada uma pequena imersão no contexto histórico da alfabetização no Brasil, pontuando conceitos e elementos importantes que a constituem. Busca-se, ao longo do capítulo, fazer a interlocução entre alfabetização, criticidade e infância. Os principais referenciais são embasados nas obras de Brandão, Freire, Mortatti, Soares, Sarmiento e Áries.

## 2.1 ALFABETIZAÇÃO, PEDAGOGIA LIBERTADORA E PEDAGOGIA CRÍTICA

Quando se desafia a pensar e a desenvolver a alfabetização em consonância com a educação crítica, faz-se necessário compreender sua gênese e epistemologia dentro das tendências pedagógicas. Buscou-se Libâneo (1990) para pontuar o olhar em relação à dicotomia de dois grupos nos quais convergem as principais teorias pedagógicas, as de cunho liberal e as progressistas<sup>8</sup>. Desse modo, considera-se a função social da escola neste íterim explicitada por Saviani (1985), qual seja de manutenção ou a transformação da sociedade. A educação crítica e humanizadora dialoga com as tendências progressistas e que contribuem nas mudanças sociais e emancipação dos sujeitos históricos.

Optou-se em tecer as reflexões e as relações da alfabetização crítica com a pedagogia libertadora e a pedagogia crítica em face das inúmeras aproximações

---

<sup>8</sup> Libâneo (1990) utiliza pedagogia progressista para se referir às tendências pedagógicas críticas: libertadora, libertária e histórico-crítica.

entre ambas. Assim, apontaram-se pressupostos para desencadear este processo educativo, ou seja, a dialogicidade, a relação democrática, a significação dos conteúdos e o papel de mediação da professora ou do professor, bem como da perspectiva crítica.

Cabe considerar que a práxis e o cunho ideológico dos conhecimentos produzidos pela humanidade perpassam na ótica de ambas. Todavia, a pedagogia libertadora intenciona a libertação daqueles(as) historicamente marginalizados(as) da sociedade, no âmbito da conscientização da realidade opressora em que estão inseridos. Nessa concepção, a alfabetização crítica proposta por Freire e Macedo (2015) está estruturada na dimensão política, no diálogo e no empoderamento. É preciso enxergar, denunciar e modificar as relações existentes entre a linguagem e o mundo, para contribuir na emancipação humana.

Ler o mundo e ler as palavras a partir das significações implica assumir posição de mudança por meio de práticas educativas culturais<sup>9</sup> que possibilitem tanto aos(às) educandos(as), quanto a educadores(as) emanciparem-se, empoderarem-se e se tornarem sujeitos de sua própria história.

A alfabetização crítica é uma concepção de educação que vai além de um método de alfabetização, integra uma concepção de ser humano, sociedade e educação, sendo desenvolvida por Freire (2013, 2017, 2020) a partir da experiência de alfabetização de adultos e é popularmente conhecida como “método Paulo Freire”. Em sua essência é uma precondição para o empoderamento individual e social:

Em sentido mais específico, a alfabetização crítica é tanto uma narrativa para a ação, quanto um referente para a crítica. Como narrativa para a ação, a alfabetização torna-se sinônimo de uma tentativa de resgatar a história, a experiência e a visão do discurso convencional e das relações dominantes. Ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humanas (FREIRE; MACEDO, 2015, p.51).

Em função de tais considerações, alfabetizar criticamente e conceber a educação nesta dimensão implica compreender a função social da escola a partir

---

<sup>9</sup> Toda prática educativa é cultural. Optou-se pelo uso dos dois conceitos para reforçar que uma ideia, um comportamento, uma prática ou um pensamento são aprendidos e reproduzidos por meio da educação e da cultura, ou seja, a dimensão cultural perpassa pelos interesses de classe (FREIRE, 2020).

das teorias educacionais críticas, os teóricos Freire e Saviani dialogam, quando propõe a contribuição da educação para emancipação dos sujeitos históricos, marginalizados da sociedade.

Na obra *Pedagogia Histórico-Crítica*, Saviani (2000) avança quanto à conceituação de uma nova teoria do conhecimento embasada no materialismo-dialético, uma vez que está comprometida com a transformação social. Como alternativa aponta para a construção de uma Pedagogia Histórico-Crítica que assim denomina:

Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção nesta visão Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação materiais da existência humana (SAVIANI, 2000, p.102).

Essa teoria do conhecimento sustenta a defesa da promoção de uma educação escolar voltada para a compreensão histórica dialética das relações sociais, o que acarreta o desenvolvimento da conscientização e da criticidade. Portanto, a escolarização a partir da cultura escrita necessita ser pautada por uma concepção de alfabetização crítica que não é determinista, mas que possibilita a leitura e a transformação da realidade mediante a compreensão e identidade na luta de classes. Freire é referência, quando propomos a alfabetização crítica.

Pode-se constatar no prefácio escrito por Giroux (2015) na obra *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* de Freire e Macedo com o intuito dessa forma de alfabetização:

Na sua melhor forma, uma teoria da alfabetização crítica precisa desenvolver práticas pedagógicas nas quais, na luta por compreender a vida de cada um, reafirme e aprofunde a necessidade de professores e os alunos recuperarem suas próprias vozes, de modo que possam tornar a contar suas próprias histórias e, ao fazê-lo, “conferir e criticar a história que lhes contaram em comparação com a que viveram (FREIRE; MACEDO, 2015, p.57).

Para que esta alfabetização se efetive, é necessária uma formação inicial e continuada de docentes com embasamento consistente que propicie reflexão e sustentação à prática desenvolvida nesta perspectiva crítica. Cabe salientar que somente isso não é suficiente, é preciso que o PPP vise à mudança e direcione para a descolonização das mentes (FREIRE; MACEDO, 2015). Assim, a alfabetização e

todo processo educativo poderão contribuir à conscientização e à transformação social.

Ao propor o desenvolvimento de uma alfabetização inicial articulada à criticidade, tem-se a intenção de construir um novo sentido para a função social da escola e da própria alfabetização. Por isso, é preciso compreender de onde vem o currículo escolar, o que o sustenta, quais conhecimentos são escolhidos em detrimento de outros, que conhecimentos são necessários para compreender a realidade e a totalidade do conhecimento.

Cabe salientar que a prática de alfabetização escolar deve estar comprometida com a transformação da sociedade. Uma alfabetização que parta de textos e contextos que possibilitem a leitura e a escrita da realidade, das formas injustas de opressão e de exploração, mas que não seja uma prática ingênua e desvinculada da realidade. No entanto, ela deve envolver todas as facetas: a linguística, a fonológica e a histórica.

Assim, a pedagogia libertadora assume que toda ação educativa deva estar pautada pelo compromisso com as classes populares. A obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2013) enfatiza o papel de educadores(as) progressistas no desvelamento de todas as formas de opressão e da construção de alternativas de outro mundo possível. Reforça esta visão na *Pedagogia da Esperança*:

Creio importante chamar atenção nesta altura para algo que se acha enfatizado na *Pedagogia do Oprimido* – a relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para defesa dos direitos, para reivindicação da justiça (FREIRE, 1999, p. 42).

Na pedagogia libertadora, a alfabetização remete ao diálogo problematizador e à emancipação, por isso necessariamente política. A questão da alfabetização não pode centrar-se no ensinar, na aquisição de habilidades de leitura e de escrita, mas levar em conta outras questões essenciais como: o quê, o porquê, o para que e para quem ensinar? A alfabetização crítica, por possuir um viés político, possibilita, por meio do diálogo, que os sujeitos leiam os textos e o mundo dialeticamente. É pré-condição para o empoderamento individual e social, por isso é uma prática da esperança e da possibilidade:

Temos que tratar, em primeiro lugar, da relação entre alfabetização e emancipação. O conceito de alfabetização, neste caso, deve ser tomado



como transcendendo seu conteúdo etimológico. A alfabetização não pode ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica. [...] Esse modo de compreender a alfabetização leva-me à ideia de uma alfabetização abrangente que é necessariamente política (FREIRE; MACEDO, 2015. p.120).

Nessa concepção, reafirma-se a postura em defesa de uma alfabetização que vá além da mera apropriação da cultura escrita e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Embora a teoria histórico crítica dialogue com o viés da criticidade, ela não responde aos desafios de construção social do conhecimento, em que educadores(as), educandos(as) e comunidade escolar são os protagonistas deste processo. Ao discutir essas questões pertinentes à promoção de outra cultura educativa na direção da educação libertadora, não se quer trazer esses conceitos de forma vaga ou como uma panaceia, mas que sirvam para estimular e fomentar o debate acerca da alfabetização, a fim de contribuir para que todos os sujeitos vivenciem a educação como prática de liberdade desde a infância.

## 2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A alfabetização no Brasil se constitui em um desafio constante. Permanente por dois motivos: primeiro porque se parte da premissa de que o acesso ao conhecimento institucionalizado e ao saber erudito, acumulado pela humanidade, requer apropriação da cultura escrita. Segundo, porque em pleno século XXI, na era do avanço tecnológico e da velocidade instantânea de informações, ainda não se superou o problema gritante do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil.

A respeito desse segundo problema, no que se refere ao analfabetismo, evidencia-se um movimento de denúncia, mas as políticas públicas ainda não deram conta das demandas e da dívida histórica, especialmente com as classes populares. Em relação ao analfabetismo funcional, constata-se que

embora alfabetizados, crianças e jovens, na continuidade de seu processo de escolarização, e adultos já escolarizados revelaram incapacidade de responder adequadamente às muitas e variadas demandas de leitura e escrita nas práticas não só escolares, mas também sociais e profissionais (SOARES, 2021, p.11).

Diante desse contexto, corrobora-se a respeito da necessidade de não apenas dominar os processos de leitura e de escrita, mas desenvolver a competência comunicativa por meio da cultura escrita e da linguagem escrita, desvendar e significar

o mundo para que possa ser mais bonito e de justiça social. É preciso ler e produzir textos em contextos sociais distintos, articulando os conceitos de alfabetização e letramento, ou como Soares (2021) define em uma nova concepção dentro deste campo, o *Alfalettrar*<sup>10</sup>.

A partir do exposto, é importante pontuar alguns aspectos relevantes quanto à história da alfabetização. Para isso, realiza-se uma pequena imersão neste contexto. Vale ressaltar que a compreensão sobre as concepções que constituem a história da alfabetização no Brasil é imprescindível, uma vez que situa a pesquisa quanto às concepções de alfabetização presentes ao longo dos tempos nas políticas públicas e contribui para a tomada de posição diante delas. Assim, é possível identificar concepções arraigadas nas práticas e nas posturas pedagógicas com o intuito de encontrar alternativas que possam contribuir para avançar quanto às lacunas encontradas neste campo.

A alfabetização é um conceito que possui múltiplas concepções, sendo possível elencar que

decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (MORTATTI, 2011, p.330).

Compreende-se que, ao longo do tempo, diferentes concepções de alfabetização entram em cena, pautadas por discursos e políticas públicas que vêm ao encontro da conservação da ordem social ou de sua transformação, ou seja, o ensino da leitura e da escrita irá contribuir para a formação de uma determinada identidade no sujeito letrado (MORTATTI, 2011). Portanto, o campo da alfabetização é pautado por dissensos, discordâncias e divergências.

Para melhorar o entendimento, há uma multiplicidade de saberes sobre a alfabetização, por isso é importante considerar suas diferentes facetas: a linguística, a fonológica e a histórica. Todas elas compõem o processo de alfabetização e caracterizam, segundo Mortatti (2011) um discurso polifônico sobre a história da

---

<sup>10</sup> Soares (2021), na obra *Alfalettrar, diz que toda criança pode aprender a ler e a escrever* define um novo conceito dentro do campo da alfabetização. Alfalettrar é um conceito que envolve dois processos indissociáveis, o alfabetizar e o letrar.

alfabetização no Brasil, o qual caracteriza o delineamento dos espaços, dos contornos e das zonas de fronteira deste campo de conhecimento.

Quanto à conceituação do termo alfabetização, menciona-se que

a utilização do termo “alfabetização” consolidou-se, no Brasil, a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com processos de escolarização; e, a partir das décadas finais desse século, passou a ser utilizado tanto em sentido amplo (“alfabetização matemática”, “alfabetização digital”, dentre outros) quanto em sentido mais restrito e específico: “ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita”. Ao longo do século XX, ainda, ampliou-se a abrangência do fenômeno/ termo/conceito, passando a incluir a alfabetização de jovens e adultos, além de crianças. A partir da última década do século XX, esse termo/conceito passa a ser discutido em sua relação com o termo/conceito “letramento” (escolar) (MORTATTI, 2011, p.8).

Tendo em vista este aspecto conceitual, é mister considerar que Freire; Macedo (2015) concebeu a alfabetização de forma mais ampla, pois parte do pressuposto de que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra* (FREIRE, 2017), o que nos dá elementos para pensar em uma alfabetização integrada ao letramento. Nessa concepção, ler e escrever deve possibilitar o desvelamento da realidade e contribuir para que se atribua sentido ao que se vive. Desse modo, define-se que alfabetização crítica é pré-condição para o empoderamento individual e social.

Na visão de Bartlett (2015), discute-se que, ao elaborar princípios que fundamentam uma pedagogia libertadora, Paulo Freire fez enormes contribuições para o campo da alfabetização, letramento e pedagogia crítica. A experiência do aluno, o valor do diálogo, o estudo da realidade, a aprendizagem significativa, a defesa da inseparabilidade da linguagem e das relações sociais são alguns dos princípios que balizam a concepção de educação transformadora e libertadora e que refletem diretamente na concepção de alfabetização.

Outro fator que deve ser mencionado se refere aos avanços da compreensão dos processos psicológicos envolvidos na alfabetização, os quais foram investigados por Ferreiro e Teberosky (1999) na obra *Psicogênese da Língua Escrita*. As referidas autoras de base construtivista desenvolveram uma pesquisa revolucionária no campo da alfabetização ao investigarem como a criança aprende a ler e a, e a partir daí, identificaram que a criança passa por diferentes níveis na aquisição da escrita. Esta descoberta vai influenciar e modificar as práticas tradicionais de alfabetização neste país.

Pesquisadoras e estudiosos brasileiros preocupados com o campo da alfabetização, liderados por Maria do Rosário Longo Mortatti no ano de 2010, organizam-se e acontece 1ª edição do *Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita* (SIHELE) quando se discute a constituição do campo da história da alfabetização no Brasil: Práticas em sala de aula, no cotidiano das classes de alfabetização; nos saberes teóricos e nos saberes da prática. Esse evento é publicado e nele há registros importantes acerca da história da alfabetização no Brasil com base na produção de Magda Soares.

Neste seminário, segundo Mortatti (2014) também foi proposta a criação da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), formalmente criada no ano de 2012. A associação possui vários objetivos, dentre eles: organizar pesquisadores, gestores e educadores da área, constituir-se como uma referência nas discussões e nas proposições voltadas à alfabetização, reforçar a dimensão política da alfabetização, realizar e incentivar estudos sobre as diferentes facetas da alfabetização, promover intercâmbio com entidades congêneres nacionais e internacionais entre outros.

Diante do exposto, identifica-se um movimento de construção de uma identidade para a alfabetização no Brasil em busca de soluções para que todos possam ser incluídos no universo da cultura escrita, da defesa da alfabetização como base de toda aprendizagem, fortalecendo assim, o direito humano à alfabetização.

Nesse contexto de apresentação de elementos que constituem a história da alfabetização no Brasil, urge mais uma vez destacar neste processo, conforme Soares (2021) que a conceituação de alfabetização e de letramento ocorrem por distintos processos cognitivos e linguísticos:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes (SOARES, 2021, p.27).

Assim, compreende-se a necessidade de trabalhar com ambos os conceitos, levando em conta a premissa do alfabetizar letrando, bandeira defendida no PNAIC ou como vem sendo conceituado por Soares (2021), o “Alfalettrar”.

Ao fazer um balanço crítico sobre a década da alfabetização no Brasil, Mortatti (2013) aborda a questão do silenciamento da discussão do conceito restrito e rudimentar, problematizando os conteúdos da etapa de alfabetização, a tradição em

alfabetização e as avaliações externas. Salieta que há uma caixa preta relativa à temática e que essas questões precisam promover um debate e uma nova cultura, que articule teoria e prática.

Diante do exposto, reconhece-se o movimento da história da alfabetização no Brasil inicialmente associado ao processo de escolarização e, posteriormente, a identificação de um processo multifacetado. Ainda são muitos os desafios a serem percorridos e superados. Uma alfabetização crítica contribuirá para que a leitura e a escrita se constituam como instrumentos que levem à libertação e à emancipação humana.

### 2.3 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Historicamente o acesso à educação no Brasil foi privilégio das classes dominantes que, por meio do domínio das letras e do conhecimento, conseguiam manter o *status quo* e assim permanecer no poder. Às classes populares era negado o acesso, ou então, apenas lhes era oferecida uma instrução mais rudimentar que desse conta das necessidades do trabalho. Nos últimos quarenta anos, alguns avanços no campo do direito à educação foram vislumbrados, no entanto, evidencia-se, no momento atual, um retrocesso, pois a visão dominante da educação formal como mera instrumentalização para o trabalho se faz presente.

Para melhor compreender a alfabetização na perspectiva da educação popular, faz-se necessário explicitar de forma breve alguns aspectos da história da educação popular no Brasil. Brandão (2012), ao contextualizar a educação popular resgata importantes elementos históricos que a constitui. Dá ênfase à cultura, como a primeira forma pela qual os seres humanos adquirem e constroem os conhecimentos necessários à vida. A partir de estudos antropológicos, o referido autor contextualiza os principais marcos da evolução humana na constituição do saber simbólico e registra a primeira educação popular, a da sociedade primitiva:

Enquanto o trabalho produtivo não se dividiu socialmente e um poder comunitário não se separou da vida social, também o saber necessário não teria existido separado da própria vida. Fora alguns poucos especialistas de artes e ofícios, como os da religião primitiva, em algumas tribos, com pequenas diferenças todos sabiam tudo e entre si se ensinavam e aprendiam, seja na rotina do trabalho, seja durante raros ritos onde, solenes e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios que eram eles, e por quê (BRANDÃO, 2012, n.p).

Vislumbra-se aqui um outro tipo de sociedade, a sociedade comunitária, do saber partilhado e de todos. Em contrapartida, com a evolução humana emerge a sociedade da cidade, da proteção da riqueza e da conservação do poder. Nesse contexto, o ensino passa a ser educação e surgem as escolas. É importante mais uma vez salientar que, primeiramente, nesta sociedade houve um saber de todos, que depois se transformou em um saber separado e erudito, sendo privilégio de alguns.

Ao longo da constituição da Educação Popular, Brandão (2012) aborda que há dois sentidos para o saber popular. Primeiramente, constituiu-se como um processo geral de reprodução do saber, os conhecimentos eram vistos como o saber da comunidade. Num segundo momento, perante a ação dos movimentos sociais e populares, ela passa a ser concebida como trabalho político, de luta pela democratização da escola laica e pública.

Essa luta contribuiu para que uma educação voltada para as classes populares fosse forjada. A história da Educação Popular funde-se com a própria história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na luta pela erradicação do analfabetismo. No entanto, sempre é importante atentar de onde partem, a favor de qual ideologia<sup>11</sup> e quais são as reais intenções de um projeto educativo voltado às classes populares, pois nem sempre são o que realmente deixam transparecer.

Paludo (2015) afirma que a concepção de Educação Popular como campo do conhecimento e como prática educativa constitui-se como um exercício constante de crítica ao sistema de sociedade vigente mediante a luta e a resistência das classes populares por meio de uma concepção educativa que veicula educação e política na direção da emancipação humana e, portanto, em prol de uma nova forma de organização social.

Na América Latina, a Educação Popular constituiu-se no período chamado desenvolvimentista e após a onda de ditaduras por meio de movimentos de resistência e luta contra a hegemonia dominante.

A Educação Popular se firma em um período em que as análises teóricas salientavam que o Estado e a educação, notadamente a formal reproduziam as relações econômicas e socioculturais, assim como em um contexto em que houve um avanço importante das ciências humanas e sociais para o entendimento das sociedades latino-americanas (PALUDO, 2015, p.226).

---

<sup>11</sup> Para Althusser (1980) ideologia é o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social.

No Brasil, um marco importante na história da Educação Popular foi o Movimento de alfabetização de adultos liderado por Paulo Freire. Por meio dos Círculos de Cultura, muitos adultos analfabetos aprenderam a ler e a escrever. Uma metodologia revolucionária que parte da palavra, da linguagem do povo e contribui para a leitura e para a transformação da realidade. Essa forma de conceber a educação, possibilita o desenvolvimento da criticidade, contribui para a emancipação, e promove a dignidade humana.

No livro Educação como prática da liberdade, Freire (2020) ao analisar as transformações ocorridas na década de 60 do século passado, reconhece a necessidade de mudança do homem brasileiro. Analisa que a sociedade brasileira estava em trânsito e por isso enfatiza a necessidade da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, defendendo a promoção de uma educação conscientizadora. Diante da defesa dessa concepção de educação, ao integrar o Movimento de Cultura Popular do Recife-PE, em específico a coordenação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos nas instituições: Círculos de Cultura e o Centro de Cultura, forja-se uma nova forma de conceber a educação.

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos (FREIRE, 2020, p.136).

Esse movimento buscava a superação conceitual de alguns elementos que estabeleciam uma concepção de educação dominante. Por isso, em vez do termo escola que traduz a ideia de passividade e reprodução da realidade, utilizou-se o termo Círculo de Cultura pela ideia de movimento e circularidade. No lugar de professor, detentor único do saber, o Coordenador de Debates e no lugar de aulas discursivas e expositivas, a ação dialógica. Em lugar de aluno, um ser passivo e sem luz, o participante de grupo. Em detrimento de programas alienados, um currículo centrado na realidade (FREIRE, 2020).

Assim, ao trazer alguns pontos históricos de constituição da Educação Popular, convém lembrar que ela se dá em um formato diferente da educação formal. Não é seriada, não classifica, não fragmenta o conhecimento; ao contrário, trabalha com sua totalidade. Além disso, promove uma educação permanente e contínua, de leitura e

transformação da realidade a partir de um currículo carregado de vida e de sentido para os sujeitos que emergem das classes populares. Desse modo, afirma-se o quão é preciso o compromisso com os princípios em uma educação pautada e comprometida com a transformação social.

Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é a esperança que nos move (FREIRE, 1999. p. 126).

Nesse processo de luta e de emancipação humana, por meio da educação destaca-se o papel da cultura. É por intermédio dela que os sujeitos adquirem experiências significativas que contribuem para a vivência de novas formas de organização social e do próprio sentido da educação. Nesse sentido, o diálogo e a participação são elementos propulsores que contribuem no fortalecimento da democracia participativa na direção de uma sociedade igualitária, solidária e de justiça social.

Streck (2018), em estudo realizado sobre a experiência do orçamento participativo no Rio Grande do Sul, aborda a participação do povo na tomada de decisões como um processo educativo que possibilita a divisão do poder, da tomada de consciência sobre a realidade e, conseqüentemente, uma formação para a cidadania. Ao vivenciarem essa experiência significam novas formas de vida e constituem-se como cidadãos. Embasando-se em Freire, o autor reafirma o papel da cultura na transformação da sociedade mediante a afirmação de que história é possibilidade e não determinismo.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que qualquer espaço educativo, seja ele de educação formal ou informal, contribua para a emancipação humana. Ao refletir, indagar e compreender como e o porquê se constitui uma ordem social injusta e opressora, os sujeitos podem por meio da conscientização, desnaturalizar e transformar a realidade. Inegavelmente, forja-se um novo caminho, o da esperança, de um mundo melhor e mais bonito para todos.

Partindo desses pressupostos, busca-se elaborar algumas considerações a respeito da alfabetização em espaços formais na perspectiva da educação popular. Muitos são os desafios postos aos(as) educadores(as), que coletivamente procuram



construir uma educação libertadora nos princípios de Educação Popular em espaços de educação formal.

Os princípios de emancipação, de conscientização, de criticidade e de transformação da realidade presentes na educação popular podem e devem ser trazidos para a educação formal, aqui em específico, para o campo da alfabetização inicial. É possível trabalhar com educação formal na perspectiva da educação popular quando o aspecto crítico do conhecimento é abordado, inclusive com crianças (FREIRE; MACEDO, 2015).

Em suma, um coletivo educador que se desafia a alfabetizar na perspectiva da criticidade deve ultrapassar a visão de que alfabetizar é somente uma questão de apropriar-se de uma metodologia para preparar aulas ou realizar um fazer pedagógico nesta lógica. É muito mais que isso, é assumir-se como um sujeito histórico e dialógico, defensor da vida, um ser político, consciente e transformador da realidade, porque a ação educativa requer estar articulada à postura ética e política.

#### 2.4 ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA A PARTIR DA INFÂNCIA

Propor uma alfabetização crítica a partir da infância requer dos adultos educadores nitidez política, sensibilidade e respeito à inteligência das crianças, sujeitos que vivem a infância. Como se viu, anteriormente, a alfabetização crítica constituiu-se a partir de Freire (2020) em contextos de Educação Popular, tendo como um de seus elementos fundamentais a criticidade. Nessa concepção de alfabetização, os sujeitos desvelam o mundo, problematizam, refletem sobre a realidade e o contexto em que estão inseridos a partir da linguagem e, assim, conscientizam-se.

Diante dessas considerações, desafia-se a defender o desenvolvimento da alfabetização crítica a partir da infância, assim como ocorre na EJA e na Educação Popular. Afirma-se que é preciso que aconteça com a educação de crianças em espaços formais de educação. Por isso, é fundamental desconstruir a visão que romantiza a infância, que desconsidera o ser criança no tempo presente e os saberes próprios da infância. Infelizmente, ainda hoje as crianças são concebidas de forma reducionista ou autoritária, sendo vistas como seres inocentes e desprovidos de saberes.

Nessa linha de pensamento, faz-se necessário trazer de forma breve algumas considerações acerca das concepções de infância e seu delineamento ao longo dos

tempos. Inicialmente não havia separação das crianças do mundo adulto, mas com o passar do tempo é que se começa a dar importância a esse período da vida e nasce o sentimento de infância. Desse contexto, surge uma nova categoria como um marco importante na história da infância. Esse registro se encontra no prefácio da obra *História Social da Infância e da Família* de Ariés, que assim descreve:

A família começou a se organizar em torno da criança e lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pode mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÉS, 1981, p.xi).

O surgimento da infância foi um marco no final do período medieval e início da Idade Moderna o qual ocasionou mudanças profundas na sociedade, desencadeando o surgimento de escolas para esta categoria geracional. De uma concepção de adulto em miniatura, passa-se a compreender a criança. O sujeito que vive a infância como um ser de capacidade e potencialidades, na lógica contrária da inocência e da ingenuidade, na direção da autonomia, da criatividade, da identidade e da potencialidade no tempo presente, o tempo da infância e não somente no futuro, no tempo de vir a ser um adulto.

Na contemporaneidade, Sarmiento (2005) tem concebido a infância sob uma ótica diferenciada, ou seja, por meio da Sociologia da Infância propõe a construção da infância como objeto sociológico, indo além das perspectivas biologistas e psicologizantes que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independente de suas condições de vida.

Outrossim, em hipótese alguma, se quiser propor o desenvolvimento de uma alfabetização crítica em espaços formais de educação de crianças sem a presença da ludicidade, contudo compreende-se que ela não é a única dimensão presente nas culturas infantis, há outras dimensões que devem ser consideradas (SARMENTO, 2021). Segundo o autor, as culturas infantis se manifestam por meio das linguagens, das brincadeiras, dos rituais, das práticas culturais, entre outras manifestações que precisam ser consideradas nesse contexto.

Indubitavelmente, por meio de uma concepção de infância que respeita as culturas infantis, concebe-se que o ser criança no tempo presente, em seus diferentes modos de vida, é uma concepção que contribui para que ela seja autônoma. Além disso, também, terá a oportunidade de apropriar-se da leitura e da escrita por meio

de uma prática de alfabetização que leva em conta seus saberes e suas potencialidades como ponto de partida para a leitura de mundo.

Em depoimento sobre sua infância, Freire (2011) relata como começou a ser alfabetizado por seus pais em um espaço informal de educação, respeitoso, livre e despretensioso: “[...] em primeiro lugar eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.31).

Verifica-se que, na infância, é primordial desenvolver um trabalho educativo pautado na cultura infantil, a partir da forma como concebem e interagem com o mundo. As crianças são ativas, curiosas, perguntam, investigam e querem descobrir e significar o mundo que as cercam. Como ponto de partida para o desenvolvimento da consciência, é preciso aguçar a curiosidade, não somente do educando, mas do próprio educador. Na visão de Vasconcelos, (2006, p. 68), “a curiosidade é o elemento propulsor do conhecimento, que estimula a reflexão crítica e afasta o comodismo e a passividade da educação bancária”.

Ao alfabetizarem-se de forma crítica, por meio do diálogo, da pergunta, do respeito e da própria cultura, as crianças vão gradativamente adquirindo uma experiência de protagonismo e autonomia na construção de saberes. Para Dewey (2005), somente se pode compreender a natureza da experiência, observando-se que ela encerra em si um elemento ativo e outro passivo de forma combinada. No ativo, a experiência é significação, no passivo, ela é sofrimento, é passar por alguma coisa, agir sobre algo e sentir/sofrer as consequências. Desse modo, a significação exerce função preponderante no processo de mudança.

Ainda, segundo Dewey (2005), a experiência não é primariamente cognitiva, é uma ação primariamente ativo-passiva, que implica ação corpórea, movimento. O valor de uma experiência reside em conduzir a algo ou a ter significação. Por isso, o trabalho educativo, seja ele com crianças, adolescentes ou adultos, precisa levar em conta a inseparabilidade da mente e do corpo no processo de aprendizagem.

Em consonância a essas ideias, reitera-se que Freire preconizou uma concepção de alfabetização articulada ao letramento, em que o ler e o escrever não podem estar distantes da realidade na qual estão inseridos os educandos. Para que tenha sentido, faz-se necessário que essas ações partam do contexto e da própria linguagem das crianças. De acordo com o autor,

nunca pude reduzir, para continuar falando em alfabetização, a riqueza e a importância da sua prática ao puro exercício de repetição ritmada e mecânica dos la-le-li-lo-lu nem a leitura de frases, de palavras, de textos à pura prolação, também mecânica, de vocábulos. Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente ‘passear’ sobre as palavras. Leio tanto mais e melhor quanto, inteirando-me da substantividade do que leio, me vou tornando capaz de re-escrever o lido, à minha maneira, e de escrever o por mim ainda não escrito. Não é possível dicotomizar ler de escrever (FREIRE, 2000, p. 89).

Em contraste a esta concepção de alfabetização, a secretaria de alfabetização do Ministério da Educação (MEC) propõe uma nova Política Nacional de Alfabetização (2019). A atual PNA nega a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e traz à tona a ideia de alfabetizar com ênfase em um único método, o método fônico. Não se pretende aqui fazer uma análise da PNA, mas pontuar questões que interferem e que contribuem com a promoção de uma alfabetização de qualidade. No capítulo três, retorna-se a essa discussão.

Diante desse contexto de retrocessos no campo da alfabetização, faz-se necessário pensar e discutir a alfabetização na perspectiva de emancipação e de cidadania. O problema do analfabetismo continua sendo alarmante, são altos os índices de pessoas que não se apropriaram do sistema de escrita alfabética. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, havia 11 milhões de pessoas analfabetas no Brasil. Assim, faz-se necessário contribuir, por meio da pesquisa, produzindo conhecimentos que possibilitem a efetivação de uma alfabetização plena e de qualidade social.

Para Freire (2017), a alfabetização é compreendida como uma ação política cuja leitura da palavra implica a leitura da palavra mundo<sup>12</sup>. Desse modo, propõe-se uma alfabetização emancipadora que valoriza a própria história, a realidade e o contexto em que estão inseridos as educandas e os educandos. Defende-se que a apropriação dos códigos e das culturas dominantes não sufoquem a formação da consciência e da subjetividade dos estudantes. Freire (2017) propõe uma reflexão crítica sobre a leitura, tematizando os seus elementos básicos: o sujeito (leitor), o objeto (texto) e as condições sociais de sua produção.

Dessa maneira, o trabalho com alfabetização, seja com adultos ou crianças, em espaços formais ou não formais não pode partir de uma linguagem distante dos

---

<sup>12</sup> Segundo Freire, a “palavramundo” é o conhecimento que a criança possui sobre a realidade em que vive.

educandos. Em cada discurso, em cada palavra lida e escrita, há uma ideologia, a ideologia da linguagem que, na maioria das vezes, reproduz o discurso dominante. Por isso, mudar a linguagem faz parte do processo de modificar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória (FREIRE, 1999. p. 68).

O diálogo é o elemento preponderante para o exercício e para o fortalecimento de relações democráticas. A ausência de diálogo nos processos históricos contribuiu para que a sociedade brasileira seja constituída pelo mutismo. Ao longo dos tempos, foram os outros que deram a sua palavra às classes populares. Há inexperiência democrática, vive-se mais períodos de supressão da democracia do que de liberdade. Isso se reflete na escola que reproduz a ideologia dominante, do silenciamento e da ausência do diálogo.

Daí a necessidade de uma educação comprometida com a democracia, que fomenta o diálogo e que por meio do conflito contribua para a conscientização e, conseqüentemente, com a mudança. Assim, o estudo da linguagem constitui-se em instrumento de libertação do ser humano e favorece a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essa compreensão se revela na análise de Freire ao dizer

aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da pedagogia da esperança - a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais o blablablá autoritário e sectário dos "educadores", de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, profile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular - a da linguagem como caminho de invenção da cidadania (FREIRE, 1999, p.41).

A construção de uma sociedade democrática perpassa também pela educação democrática. As educadoras e os educadores progressistas têm o dever de contribuir para que os espaços em que atuam sejam contributos para a emancipação dos sujeitos adultos e das crianças. A intencionalidade das e dos docentes é fundamental para que todos possam dizer a sua palavra, para que tenham voz e vez e, dessa maneira, desenvolvam autonomia e consciência crítica. Em *Pedagogia da Indignação*, encontram-se considerações importantes a respeito da educação de crianças:

Como aprender a decidir, proibidas de dizer a palavra, de indagar, de comparar. Como aprender democracia na licenciabilidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce? (FREIRE, 2000, p.34).

Nesse viés, os conceitos de democracia, justiça, liberdade e cidadania parecem distantes do mundo das crianças. No entanto, pode-se trabalhar com esses conceitos de forma lúdica proporcionando a experiência de uma alfabetização que parta de uma linguagem concreta e da cultura infantil. Assim, no espaço escolar, coletivamente podem ser criadas condições para desenvolver o diálogo, a escuta e a participação. Dessa forma, será oportunizado, gradativamente, o desenvolvimento da autonomia e a vivência de situações que contribuam para a construção de uma nova cultura de respeito aos saberes e potencialidades das crianças.

Ao enfatizar a autonomia das crianças, busca-se desconstruir o conceito de infante, aquele que não fala. Nesses termos, considera-se fundamental o desenvolvimento da criticidade:

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que 'treina', em lugar de formar. Não pode ser a que "deposita" conteúdos na cabeça 'vazia' dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente (FREIRE, 2000, p. 100).

Acrescenta-se, a necessidade não somente de uma alfabetização crítica, mas de uma educação crítica que rompa com o modelo hegemônico, de controle dos corpos e das mentes, do silenciamento das vozes e da subordinação. Que leve os sujeitos a trilharem seus próprios caminhos e sejam protagonistas da própria história. Por isso, também requer que concebamos a alfabetização para além dos anos iniciais, ao longo da vida.

A leitura e a escrita da palavra implicando uma re-leitura mais crítica do mundo como caminho para "re-escrevê-lo", quer dizer, para transformá-lo. Daí a necessária esperança embutida na Pedagogia do Oprimido. Daí, também, a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido como conquista da cidadania (FREIRE, 1999, p.44).

Portanto, é primordial que a concepção de educação ora exposta contribua para que educadores(as) compreendam a favor e contra qual projeto societário educam, na qual a releitura do mundo seja um caminho para reescrevê-lo. Salienta-se que a alfabetização crítica na infância é possível e necessária, no sentido de que

tenham a oportunidade de vivenciar experiências significativas e emancipatórias dentro do contexto educacional formal, todavia, urge que toda a educação seja crítica.

“Prezado Professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos” (Mensagem deixada por um prisioneiro de um campo de concentração nazista).<sup>13</sup>

### **3 O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Anteriormente abordou-se a concepção de educação emancipatória de perspectiva freirena em articulação a alfabetização de crianças no início da escolarização. Esta concepção de educação compreendida como prática da liberdade é um dos caminhos que levam a emancipação humana. Oportunizar a vivência de uma educação de qualidade social para todas e todos implica na defesa da garantia do direito humano à educação que necessariamente pressupõe alfabetização.

Este capítulo versa sobre o direito à educação e à formação de professores(as) alfabetizadores(as) numa perspectiva crítica. São analisadas duas políticas públicas de formação continuada de professores, a PNA (Plano Nacional de Alfabetização) e o PNAIC. Além disso, são realizadas considerações a respeito da formação de professores alfabetizadores com ênfase na dimensão crítica do conhecimento, trazendo a importância da formação continuada e permanente neste contexto.

#### **3.1 A ALFABETIZAÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO**

O direito à educação pública foi uma conquista árdua das camadas populares. Somente mediante a efervescência e o protagonismo dos movimentos sociais, que a população nacional, após longo período de supressão da liberdade, busca a garantia dos direitos básicos em uma nova Constituição Federal a de 1988. Nesse contexto, Cury afirma que “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática de sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais” (2002; p. 247). Diante dessa constatação, importa considerar que isso não é fruto do acaso. Além dos movimentos de democratização do Brasil, no contexto internacional, havia

---

<sup>13</sup> Esta mensagem está na abertura do livro Tecnologias do conhecimento, os desafios da educação de Ladislau Dowbor.



se efetivado um movimento mundial protagonizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em prol da consolidação da Declaração Universal dos Direitos do Homem que visava garantir os direitos básicos de humanização para a população mundial.

Nessa perspectiva, ao fazer uma abordagem do campo educacional, Cury (2002) contribui nessa direção ao dizer que

hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (CURY, 2002 p.246).

Influenciados pelos avanços mundiais no campo dos direitos humanos, no ano de 1988, é promulgada a Constituição da República Brasileira, que na área educacional afirma o dever do Estado com a educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal foi um marco importante na história brasileira, é com ela que finalmente as classes populares tiveram a garantia em forma de lei, ao direito à educação. Após mais de três décadas desta conquista do campo do direito, visualiza-se que se avançou quanto ao acesso, mas ainda há muito o que se percorrer para que uma educação de qualidade e de promoção da cidadania perdure e se efetive em território nacional.

Embora esta conquista se constitua como um avanço, evidencia-se que o Brasil continua sendo dominado externamente. As políticas educacionais nacionais vêm sendo pautadas pelas orientações de organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, entre outros. A exemplo disso, percebeu-se a interferência desses na Reforma do Ensino Médio, o Novo Ensino Médio (NEM) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Política Nacional de Alfabetização (PNA), que se alinham ao mercado (BONAMINO; MEIRA, 2021).

Nesse contexto, busca-se traçar algumas considerações sobre a política pública de alfabetização e a formação de professores(as) alfabetizadores(as). Muller e Surel (2002, p.11) afirmam que ao se interrogar as políticas públicas, um caráter fundamental do exercício da democracia é vivenciado. Por isso, são feitos apontamentos sobre a PNA e sobre a formação inicial e continuada de professores(as) nesse contexto. As reflexões elucidam a alfabetização como uma possibilidade de acesso à cultura escrita, ao conhecimento e ao direito humano à educação. O direito à educação na perspectiva de Cury é assim concebido.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos da sociedade e colaborar na sua transformação (CURY, 2002, p. 260).

Nesse sentido, afirma que na apropriação da herança cultural do conhecimento sistematizado, os sujeitos encontram uma gama de possibilidades para ampliar a participação e a transformação da sociedade. É imperativo a relevância do saber sistematizado, entretanto não se pode desconsiderar a necessidade de construção de um currículo escolar elaborado a partir da realidade e da cultura popular.

Desse modo, busca-se analisar a política de alfabetização na contramão do discurso dominante, de soluções rápidas e de silenciamento dos problemas que perpassam este campo. Intenciona-se denunciar os entraves e anunciar as possibilidades de superação no que tange a qualificação do processo de alfabetização contribuindo para que o direito a educação seja assegurado às classes populares.

Atualmente, está em vigência um novo PNA que a partir do decreto nº 9765 institui uma “nova” política de alfabetização. Apesar de averiguar que o documento contradiz as produções sobre alfabetização brasileiras, não temos a pretensão de realizar uma análise integral da PNA, mas pontuar implicações que interfiram no processo de alfabetização. Dessa forma, faz-se a tentativa de denunciar as concepções presentes nesta política e apontar para algumas alternativas que fortaleçam uma alfabetização ao encontro da emancipação e da cidadania.

Evidencia-se no documento, a ênfase em uma alfabetização científica, de abordagem no “como se aprende” com base em autores estrangeiros. Nesse contexto, a concepção de alfabetização presente na PNA desconsidera a história das pesquisas em alfabetização em nível nacional, rebaixando-as em nível de pesquisas

não científicas. Identifica-se que esta concepção primazia o campo da cognição, (BUNZEN, 2019) deixando de lado questões cruciais que interfiram diretamente no processo de alfabetização, como os aspectos sociais e as condições econômicas da população.

Além disso, o plano dá destaque a um único método de alfabetização, o método fônico o qual priorizar as correspondências grafofônicas desconsidera a leitura e a escrita a partir de textos reais e de contextos sociais. Considerar a leitura e a escrita, nesta ótica, é enfatizar um único aspecto no desenvolvimento da alfabetização, o que simplifica este processo rico de construção do conhecimento. Parte-se do pressuposto de que é preciso levar em conta as diferentes facetas e as condicionantes do processo de alfabetização. Não se pode apenas fazer correspondências grafofônicas, mas também estabelecer relações entre o que se lê e o que se escreve com aquilo que se vive. Nossa concepção de alfabetização caminha nesta direção ao

ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é 'passear' licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado (FREIRE, 1999, p. 76).

Defende-se um processo de alfabetização que tenha no texto e no contexto os elementos propulsores de aprendizagem. Luta-se por uma concepção de alfabetização que se distancie da pura repetição e memorização de vocábulos ou da leitura e da escrita de palavras de discursos manipuladores que não limitam a leitura de mundo. Intencionou-se construir uma alfabetização que potencialize a criticidade e a conscientização.

Opõe-se a PNA também pelo fato de preconizar uma alfabetização precoce. Ao diminuir o tempo do ciclo de alfabetização de três para dois anos, induz para que o processo se antecipe. Para educadores(as), isso é motivo de preocupação, uma vez que responsabiliza também a educação infantil. Desrespeita o ritmo de aprendizagem das crianças, entendendo-as na perspectiva do vir a ser, do aprender para o futuro, de ser preenchida de conhecimentos como força produtiva, desconsiderando o conhecimento e a experiência que possuem sobre a cultura escrita.

Outro aspecto presente no documento é a substituição do termo letramento pelo de literacia<sup>14</sup>. A discussão conceitual deste termo não será abordada neste estudo, que demanda maior aprofundamento teórico. Nesse momento, é preciso se deter na preocupação empregada neste termo, mas no âmbito da literacia familiar. Essa, indiretamente responsabiliza as famílias com o processo de alfabetização e acena para uma desresponsabilização do Estado.

Neste viés de pensamento, Peroni, (2000, p.99) contribui com essa análise ao considerar importantes aspectos quanto à redefinição do papel do Estado, tendo em vista que para a pesquisadora, gradativamente se observa uma redefinição do papel do Estado. As fronteiras entre o público e o privado têm-se modificado na atual crise do capitalismo e suas estratégias de superação redefinem o papel do Estado. Por isso, urge a luta pela democracia, ela é a materialização de direitos e de igualdade social e coletivização das decisões em políticas.

A partir do que foi exposto não se quer esgotar o debate sobre as implicações que podem ser trazidas por essa política, mas por meio de breves considerações estar alerta e vigilante quanto às mudanças que ocorrem nas políticas públicas. Salienta-se que, como está sendo proposta, a nova política de alfabetização, pouco ou quase nada contribui para superar o problema do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil. É preciso discutir no coletivo das escolas, nas universidades e em todo e qualquer espaço de produção do conhecimento os impactos dessa política. Faz-se necessário resgatar e dar voz às produções nacionais deste campo.

Diante do exposto, é possível considerar que, no momento atual, há um projeto de educação e de sociedade em disputa e a alfabetização se encontra nesse contexto. O discurso dominante busca reduzir o papel do Estado diminuindo o gasto público com a educação, incentivando a expansão neoliberal por meio de programas e ações governamentais que estão a serviço do mercado.

É imprescindível que educadores(as) mobilizem-se, busquem aprofundamento teórico para conhecer, enfrentar e confrontar as políticas hegemônicas. É por meio da vivência democrática, no exercício da cidadania que a garantia do direito à educação pública gratuita pode ser garantida. Uma educação crítica permeada por uma concepção de alfabetização nesta direção possibilita que os sujeitos sejam

---

<sup>14</sup> Segundo Bunzen (p. 48, 2019) O uso da palavra “literacia”, infelizmente, marca uma posição política e autoritária clara para reduzir as discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas.

protagonistas de sua própria história e contribuam com a construção de uma sociedade mais fraterna, justa e democrática.

### 3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Uma alfabetização de qualidade perpassa pela formação inicial e continuada de professores(as) alfabetizadores(as), essa deve ir além da discussão de técnicas, métodos ou manuais de alfabetização. Atualmente, a formação inicial de professores(as) alfabetizadores(as) acontece no curso normal, Habilitação ao Magistério ou em curso superior de Pedagogia. No curso superior, de modo genérico há uma disciplina que trabalha de modo abrangente com o campo da alfabetização. Nesses cursos, muitas vezes a carga horária destinada à alfabetização é reduzida.

Segundo indicativos trazidos por PICOLLI (2015) evidencia-se que os currículos dos cursos de pedagogia abordados em sua pesquisa apresentam uma formação generalista dos(as) professores(as) dos anos iniciais. Este estudo aborda que a carga horária reduzida das disciplinas respectivas à alfabetização não dá conta da formação necessária para que se constituam como professores(as) alfabetizadores(as). Nesse sentido, Picolli considera a necessidade de uma identidade docente ao

tratar dessa identidade docente é transitar sobre um terreno instável e complexo porque a figura do alfabetizador se funde com a do professor dos anos iniciais, um professor polivalente que precisa atuar em várias áreas do conhecimento. A complexidade dessa formação, portanto, reside em, ao menos, duas situações. A primeira trata-se de um paradoxo: ao mesmo tempo em que é requisitado do professor trânsito em todas as áreas que compõem os currículos da escolarização inicial, é exigida a expertise desta área em particular, que é a alfabetização. A segunda refere-se ao que já abordei em outro momento, isto é, ao alargamento de sentido do que significa alfabetizar na contemporaneidade, o que recai nas crescentes expectativas depositadas em relação ao trabalho do alfabetizador (PICOLLI, 2015, p.134).

Ao se depararem com turmas de alfabetização, muitos educadores aprendem a alfabetizar na prática. Esse conhecimento não deixa de ser relevante, pois permite aprender a partir da experiência. No entanto, em determinadas situações, por insegurança ou falta de embasamento teórico embarcam em soluções rápidas que propõem resultados que pouco contribuem para a formação de leitores e produtores de textos.

Nesse contexto, corrobora-se com a defesa da identidade do(a) professor(a) alfabetizador(a), como um professor de língua.

Ainda precisa ser fortalecida a ideia de que o alfabetizador é um professor de língua e, para tanto, precisa dominar seu objeto de ensino – a língua portuguesa – no que se refere às suas características, estrutura e funcionamento (PICOLLI, 2015, p. 140).

A compreensão de como se estrutura a língua escrita é fundamental para o desenvolvimento de estratégias que contribuam para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos. Aliada a essa formação, reitera-se o compromisso com uma formação de professores(as) numa perspectiva crítica. “Educadores sem nitidez política podem, quando muito, ajudar os alunos a ler a palavra, mas são incapazes de ajudá-los a ler o mundo” (FREIRE; MACEDO, 2015, p.156), tendo em vista que toda ação educativa seja pautada pela conscientização e pelo compromisso ético e político de mudança.

Anteriormente abordou-se o papel das políticas públicas educacionais como determinantes na promoção do direito humano à educação. Em se tratando da formação de docentes, Gadotti (2008) reitera que no Brasil o professor é muito desvalorizado. As políticas públicas de formação inicial e continuada são políticas de governos e não se constituem como política pública de Estado. Para Freire e Macedo

a dimensão intelectual do ensino nunca é reconhecida por um sistema cujo objetivo principal é desqualificar cada vez mais os professores, reduzindo-os a meros agentes técnicos destinados a caminhar irrefletidamente por entre um labirinto de procedimentos (2015, p.145).

No que permeia a identidade de professores(as), GADOTTI (2008) considera que no Brasil há duas concepções opostas da profissão docente: a neoliberal e a emancipatória. A primeira permeia-se por uma visão individualista e a segunda de uma visão social do docente como um profissional do sentido, um sujeito político. Desse modo, optou-se pela defesa de concepção emancipatória que caminha na direção da libertação humana.

Nesse viés, enfatiza-se a importância da formação continuada dos(as) professores(as), compreendida para além do preenchimento e do cumprimento de carga horária, mas como práxis. Momento de fundamentação teórica, diálogo, corresponsabilização coletiva na construção de um projeto de escola e de sociedade.

A seguir, traçaram-se considerações a respeito de um dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores - o PNAIC.

No decorrer dos tempos muitos documentos subsidiaram a formação continuada de professores alfabetizadores, sendo contributos importantes na história da alfabetização. O PNAIC foi um programa que colaborou significativamente para a promoção de ações de qualidade no campo da alfabetização. Foi um programa do MEC que contou com a participação articulada entre governo federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal. Para tanto, mobilizaram-se esforços e intensificaram-se recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização.

O processo formativo do PNAIC visava ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento numa abordagem interdisciplinar que privilegiasse o diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola, para a garantia dos direitos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos estudantes a fim de melhorar a qualidade da educação pública brasileira. Ademais, havia a intenção de contribuir com a melhoria da qualidade do processo de formação continuada dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) para o desenvolvimento crítico e reflexivo.

Nos primeiros anos, o PNAIC foi executado nessa perspectiva, no entanto, a partir de 2016, assim como todas as ações do governo entreguista de Michel Temer o programa teve uma nova reconfiguração e passou a ser chamado de Novo PNAIC. As Universidades Públicas responsáveis pela formação que, num primeiro momento exerciam o protagonismo do programa, foram relegadas a segundo plano, deixando às secretarias estaduais de educação assumirem a responsabilidade da formação.

No ano de 2017, a formação foi reduzida, diminuíram-se os encontros de formação e houve menor desenvolvimento de atividades práticas por parte dos(as) professores(as) alfabetizadores(as). Em 2018, em um novo formato, os municípios assumiram a responsabilidade da formação, tanto da rede municipal quanto da estadual, a formação foi a distância, reduzindo assim o potencial transformador das práticas em alfabetização. Dessa forma o programa chegou ao fim.

Apesar de apresentar avanços quanto à formação continuada de alfabetizadores(as), o programa apresentou algumas inconsistências. Nessa análise,

considera-se a atuação da pesquisadora como professora alfabetizadora e orientadora de estudos do programa. Cabe salientar que o PNAIC enfatizava que a alfabetização deveria acontecer até os oito anos de idade. Este limite de tempo possibilitava o entendimento de que uma criança poderia ser alfabetizada até os oito anos, postergando assim o processo de alfabetização. Por outro lado, ao estabelecer uma idade limite, não considerava as diferenças subjetivas, sociais, culturais e econômicas das crianças que necessitavam de um tempo maior para consolidar os processos de leitura e escrita.

Além disso, cabe pontuar que a rotatividade das docentes que atuam nos anos iniciais é alta (DRESCH; GROSCH; SCHNEIDER, 2019). Portanto, é fato que muitos perderam a sequência de formação, além de que, somente participavam as educadoras que atuavam no ciclo de alfabetização. As demais, educadoras dos anos iniciais, ficavam alheias à formação. Esse foi um fator prejudicial, pois a alternância de turmas na docência interfere em um trabalho sequencial de formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as).

Outro aspecto relevante do programa é a abordagem interdisciplinar do processo de alfabetização. Essa foi proposta a partir da elaboração de cadernos temáticos que envolviam as diferentes áreas do conhecimento, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Educação Física, Ciências da natureza, Ciências humanas. Contudo, o tempo destinado ao estudo dos cadernos era reduzido, o pouco aprofundamento teórico ocasionou uma formação reducionista desta abordagem.

Em relação as mudanças conceituais relativas à alfabetização, um estudo realizado em Lages (SC) sobre o PNAIC, evidenciou que

[...] a formação continuada, embora tenha sido importante no sentido de criar oportunidades de estudos, socialização de ideias e aprofundamento teórico, não chegou a provocar mudanças conceituais significativas, para grande parte das professoras (DRESCH; GROSCH; SCHNEIDER, 2019, p.551).

Reitera-se que o PNAIC foi um programa importante para a criação de uma nova cultura de alfabetização. O apontamento das inconsistências não desmerece os avanços, entretanto, faz-se necessário avançar na superação dos limites e dos entraves do programa para que esse possa ser um contributo importante na elaboração de novas políticas públicas voltadas à alfabetização. Salienta-se a



necessidade da promoção de políticas públicas de Estado e não de governo para a formação de professoras e professores alfabetizadores.

Em se tratando da formação continuada de professores alfabetizadores, uma das ações da PNA refere-se a implementação de adesão voluntária do programa Tempo de Aprender, portanto, implica pouco investimento e recursos escassos para a formação continuada de professores alfabetizadores. Além disso, o programa centra-se na defesa do método fônico, ou seja, parte das letras e fonemas e trabalha com textos vazios de sentido. Este programa enfatiza a repetição e o ensino individualizado.

Nesse sentido, é possível compreender que mesmo o PNAIC tendo contribuído para o desenvolvimento de uma nova cultura de alfabetização, muito ainda há por fazer. Os principais diferenciais do PNAIC foram a formação coletiva, a troca de experiências, o debate sobre práticas e fundamentos de alfabetização além de materiais de qualidade construídos por universidades federais, jogos e livros distribuídos para cada turma inserida no programa.

Se quisermos constituir sujeitos leitores e produtores de textos, faz-se necessária uma formação fortalecida por esses princípios. Isso requer políticas públicas e investimento. A ação educativa resulta da ação do educador e do educando sobre um determinado objeto do conhecimento, neste estudo em específico, a alfabetização inicial. Para que a alfabetização seja de qualidade é fundamental que as políticas públicas de formação inicial e continuada estejam em consonância à concepção de educação humanizadora.

#### **4 PERCURSOS METODOLÓGICOS**

A discussão relativa à educação é de extrema importância, pois ao pesquisar pode-se contribuir e atribuir novos sentidos à realidade educacional. Diante do contexto atual de retrocessos e de crise de referenciais no cenário educacional brasileiro, às vezes pautado pelo viés maniqueísta, pelo pensamento dicotômico e de cunho mercadológico, torna-se urgente que a formação educativa crítica, de leitura e de intervenção, contribua na transformação social. Sendo assim, os desdobramentos desse estudo partem do olhar investigativo no educandário público, Escola Zandoná, que tem como proposta metodológica a Pesquisa Participante e os Temas Geradores.

A realidade educacional é permeada por conflitos, contradições, dissensos, retrocessos e possibilidades. O campo da alfabetização inicial também está inserido neste contexto. Nesse âmbito, a Pesquisa Social (MINAYO, 1994) é a possibilidade concreta para investigar a realidade, portanto ela é indispensável para discutir os problemas que interferem e influenciam na promoção e no desenvolvimento de uma alfabetização crítica a partir da infância na Escola Zandoná.

A presente pesquisa cujo tema de investigação é a alfabetização crítica e o problema de pesquisa, os desafios e as contribuições para promover e desenvolver uma alfabetização crítica a partir da infância na referida Escola. Busca-se discutir e analisar os desafios e as contribuições de uma alfabetização crítica a partir da infância.

Para o desencadeamento da investigação, utilizaram-se as seguintes escolhas metodológicas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Para identificar as produções existentes referentes à temática, construiu-se uma pesquisa do estado do conhecimento. Para análise dos dados, a opção foi pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Por exigência do Mestrado Profissional de Educação, a criação de um vídeo educativo, destinado à formação de professores(as) que atuam na alfabetização, com objetivo de intervir na realidade pesquisada.

#### 4.1 CONCEITO DE PESQUISA

O que é pesquisa? A palavra instiga pensar a ciência como fonte de produção de conhecimento. Em se tratando de metodologia é concebida como um percurso que possibilita a produção do conhecimento científico. Por meio dela, o educador/pesquisador pode compreender a realidade e intervir na prática educativa em que está inserido. É com base na teoria e na reflexão sobre a prática que se constrói um perfil de professor(a) pesquisador(a). Por isso, parte-se do princípio de que o ato de pesquisar é intrínseco à ação docente.

Assim, como Demo (2018, p.11), compreende-se que todo conhecimento é discutível e provisório, já que “[...] tudo em ciência é discutível, sobretudo nas ciências sociais. Não há teoria final, prova cabal, prática intocável, dado evidente”.

Nessa perspectiva de pensamento, Minayo também contribui ao conceituar a pesquisa como

a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade do ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 1994, p.17).

Nesse contexto, parte-se do princípio da não neutralidade e salienta-se que toda pesquisa carrega valores, preferências, interesses que orientam a pesquisador(a), a partir de suas experiências, de sua ideologia, de sua cultura. Nessa perspectiva, pontua-se a necessidade de encontrar alternativas para a superação de problemas vivenciados no campo da alfabetização, que é a intencionalidade do presente estudo.

#### **4.1.1 Pesquisa qualitativa**

Ao se realizar uma pesquisa, precisa-se definir a abordagem que será utilizada, seja ela qualitativa ou quantitativa. A pesquisa quantitativa preocupa-se em mensurar os dados da pesquisa matematicamente e por meio de generalizações, já a pesquisa qualitativa considera as representações sociais, as subjetividades e o pensamento complexo.

Optou-se pela pesquisa qualitativa ao encontro do pensamento de Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes (MINAYO, 1994, p.22).

Ludke e André (1986) ao discutirem a pesquisa qualitativa, trazem as contribuições de Bogdan e Biklen (1982) que abordam o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está e sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar

como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. 4. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11-12)".

A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, tratando do mundo dos significados, das ações e das relações humanas. Caracteriza-se como tal pelo de já existir um contato prolongado da pesquisadora com o ambiente escolar e da alfabetização crítica que será investigada, pois é professora alfabetizadora da Escola que intenciona trabalhar nesta lógica.

Também é qualitativa porque busca descrever os diferentes pontos de vista e os significados que os sujeitos participantes da pesquisa atribuem à alfabetização crítica com mais preocupação no processo da pesquisa do que no resultado propriamente dito. Por fim, também se ressalta que nesse contexto serão abordados os elementos históricos que constituem o local de pesquisa.

#### **4.1.2 Pesquisa bibliográfica**

A pesquisa bibliográfica é indispensável à pesquisa qualitativa. A partir dela obtém-se a fundamentação teórica e articulação de conceitos sobre o tema a ser pesquisado. Nesse estudo, compreende-se a pesquisa bibliográfica na mesma ótica de Gil (2008 p.50), que a define como: "constituída a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos".

Nesse contexto, busca-se fundamentar o problema de pesquisa: Quais são os desafios e as contribuições de uma alfabetização crítica a partir da infância, mediante a realização da pesquisa bibliográfica, que visa selecionar e descrever os estudos e pressupostos teóricos de autores(as) que contribuem com o aprofundamento da temática da alfabetização crítica, a partir da infância.

Na pesquisa transcorre a interlocução e a discussão teórica e conceitual de infância, alfabetização e criticidade. Como aporte teórico no campo da alfabetização crítica, são utilizadas as produções de Magda Soares (2021), Mortatti (2011, 2013, 2014); Freire e Guimarães (2011); Freire e Macedo (2015) e Paulo Freire (1998, 2000, 2006, 2013, 2017, 2020); no campo da infância as contribuições de Sarmiento

(2005, 2021) e Ariés (1991); e, no campo da criticidade Freire nas obras supra referidas. Quanto ao que se refere à escola serão utilizadas as publicações dos três livros e na revista da instituição.

#### **4.1.3 Pesquisa documental**

A pesquisa documental é um instrumento pouco utilizado, mas de grande valia para a obtenção de dados, pois pode contribuir para o desvelamento de informações pertinentes à pesquisa. Ao referir-se a pesquisa documental, Ludke e André afirmam que

os documentos também constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural de informação” não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.39).

Realizou-se a coleta de dados nas últimas políticas públicas voltadas ao campo da alfabetização: o PNAIC e a nova PNA. Também foi realizada a pesquisa documental no Projeto Político Pedagógico, no Regimento Escolar da Escola Zandoná para identificação das concepções de alfabetização presentes nesses documentos.

#### **4.1.4 Estado do conhecimento**

O estado do conhecimento é instrumento indispensável para situar a pesquisa dentro das produções relativas à temática da alfabetização crítica na infância. Contribui para que se situe quanto ao que já foi investigado, identificando as principais referências utilizadas no campo da pesquisa e suas inúmeras inter-relações. Por meio da constituição de uma importante fonte de registros delinea-se o ponto de partida para a área do objeto da nova pesquisa. Também contribui para que o(a) pesquisador(a) selecione as leituras e aproveite melhor o tempo, debruçando-se com maior afinco sobre determinadas obras.

Para a identificação da produção científica sobre a alfabetização crítica a partir da infância, realizou-se uma pesquisa com base em alguns critérios no repositório da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD). Definiu-se o período da última década,

de 2010 até 2021, quando se realizou este levantamento, delimitando a busca em teses e dissertações.

Na averiguação foram compostos três quadros: da bibliografia anotada (referência e resumo), bibliografia sistematizada (número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, metodologia e resultados) e bibliografia categorizada (número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, metodologia, resultados e conceituação). Os dados coletados foram sistematizados e colocados em quadros como apêndices na dissertação.

#### 4.2 PESQUISA DE CAMPO

Para uma melhor compreensão da realidade e para o processo de produção de conhecimento, foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Zandoná com o grupo de educadoras que compõem a formação continuada semanal dos anos iniciais, sendo a pesquisadora uma delas. Além das educadoras, serão participantes da pesquisa as gestoras que se relacionam diretamente e indiretamente com essa prática respectivamente, a diretora da escola e a secretária de educação do município.

À luz de Minayo (1994, p.54), parte-se do pressuposto de que “o campo se torna um palco de manifestações de intersubjetividade e interação entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos”. Nessa perspectiva, é possível coletar, a partir das falas e das percepções das participantes do estudo, os dados necessários para a construção do conhecimento do objeto investigado.

Como método de pesquisa, emprega-se a pesquisa-ação participante, tendo em vista as contribuições de Demo (2018, p. 231), que entende a necessidade de não se fazer distinção entre pesquisa-ação e pesquisa participante, porque ambas possuem compromisso com a prática do pesquisador. De modo genérico compreende-se a pesquisa-ação participante como a busca por conhecer a realidade e intervir nela.

A entrada no campo de pesquisa será natural, uma vez que o local e os sujeitos da pesquisa pertencem à instituição a qual pesquisadora faz parte. A autorização de ciência e concordância está disponível no anexo A. Como técnicas de pesquisa é utilizada a observação participante em dois encontros de formação

continuada com o grupo de educadoras que compõem os anos iniciais da Escola. Suscitam os desejos, os sonhos e as inspirações como participantes da pesquisa sobre o que compreendem por alfabetização crítica. Além disso, por meio de entrevistas semiestruturadas são coletadas informações sobre a concepção da gestora da escola e a secretária de educação do município em relação ao tema da pesquisa.

Para tanto, aplicam-se técnicas de obtenção de dados. Utilizam-se dois instrumentos de coleta de dados: entrevistas e observação participante. Tais questões levam em conta a rigorosidade metodológica e primam pelas questões éticas da pesquisa. Cada participante da pesquisa assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponível nos anexos B e C para que os dados extraídos sejam primados pela confidencialidade.

#### **4.2.1 Entrevistas**

A entrevista é um instrumento necessário à coleta de dados. A partir de entrevista semiestruturada pretende-se buscar elementos que contribuirão para o desenvolvimento da pesquisa. Com a aplicação de uma entrevista semiestruturada com questões abertas e fechadas, intenciona-se compreender o que as gestoras da escola e da rede Municipal de educação têm a dizer sobre a alfabetização crítica na infância. Esse instrumento é assim entendido como diz Minayo,

a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 1994, p. 57).

É um importante método de coleta de dados, pois aproxima o(a) pesquisador(a) do grupo estudado. Através deste instrumento o(a) entrevistador(a) introduz o tema da pesquisa e os(as) entrevistados(as) tem a liberdade de expressar o que entendem sobre o que está sendo investigado. A utilização da entrevista aberta possibilita a obtenção de um maior número de informações sobre o tema.

#### **4.2.2 Observação Participante**

A observação participante, assim como a entrevista é uma técnica de entrada na pesquisa de campo. Por fazer parte da Escola Zandoná e por compor o coletivo que faz parte do grupo de formação continuada dos anos iniciais a aproximação da pesquisadora com as participantes da pesquisa já é fato. Por meio dela faz-se a coleta de dados. O(a) observador(a) faz parte da observação e pode modificar ou ser modificado neste contexto (Minayo, 1994). O(A) pesquisador(a) propõe a discussão em torno da alfabetização e registra por meio da gravação de áudios as falas das participantes da pesquisa que são posteriormente analisadas.

Sendo assim, reitera-se que “A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (Minayo, 1994, p.60). De tal modo, os dados obtidos a partir da observação participante são informações sobre a realidade a ser investigada.

#### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Após ter realizado a pesquisa de campo, chega-se o momento em que se faz necessário analisar os dados coletados. Nesse momento, busca-se ter um olhar atento às categorias que já foram anteriormente definidas e classificar os dados levando em consideração os elementos, as ideias e as expressões que foram empregadas pelas participantes da pesquisa a partir da transcrição de falas coletadas via observação participante e entrevistas.

Procura-se compreender os dados coletados mediante os instrumentos usados na pesquisa de campo e analisar os desafios e contribuições de promover uma alfabetização crítica a partir da infância. Ao realizar a análise e interpretação dos dados, será composto o corpus da pesquisa e um novo conhecimento sobre a alfabetização na infância numa perspectiva crítica.

Para realizar a análise dos dados, serão empregadas as proposições trazidas por Bardin na obra *Análise de Conteúdo* (2016). A autora propõe três momentos que devem ser realizados em ordem cronológica: pré-análise, exploração de material e tratamento de resultados, inferência e a interpretação. Para abranger cada etapa da análise, a seguir serão apresentados de forma sucinta os elementos constitutivos de cada momento proposto pela autora.



A pré-análise é o primeiro momento. Este consiste em organizar, operacionalizar e sistematizar os dados iniciais. Para isso, deve-se estabelecer um programa para selecionar o que é relevante e avaliar o que faz sentido e o que pode ser coletado. Segundo Bardin (2016), neste momento, deve-se

- a) realizar uma leitura flutuante do material para ver do que se trata;
- b) escolher os documentos a serem analisados;
- c) construir o corpus com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;
- d) formular hipóteses e objetivos;
- e) preparar o material.

No segundo momento é feita a exploração de material, ou seja, é a análise propriamente dita. Realiza-se a aplicação sistemática das decisões tomadas, é uma fase longa e fastidiosa (Bardin, 2016) que consiste em utilizar técnicas que irão codificar, decompor e enumerar o material conforme os parâmetros previamente estabelecidos.

No terceiro momento é quando se faz o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Ao ter em mãos resultados significativos e confiáveis é possível realizar as inferências e verificar se os objetivos da pesquisa foram alcançados. No entanto, é possível que outra análise possa surgir. Após ter sido realizada a análise dos dados, um novo conhecimento se constituiu, portanto, é hora de compartilhar os resultados da pesquisa e contribuir para que a alfabetização crítica seja promovida. Como produto final será realizado um encontro de formação permanente e continuada com todo coletivo da Escola Zandoná para compartilhar por meio de uma devolutiva o conhecimento produzido sobre a alfabetização crítica.

#### 4.4 PRODUTO FINAL

Por ser um Mestrado Profissional em Educação que visa à formação de professores(as) pesquisadores(as), será realizada a produção de um produto. Segundo, Sartori e Pereira (2019) o produto constitui-se em uma devolutiva da pesquisa para a comunidade, que pode se caracterizar por diagnosticar os problemas identificados ou por intervir na realidade. Haverá a criação de um vídeo educativo como produto final e que objetiva contribuir como subsídio para a formação de professores(as) que atuam nos anos iniciais da educação básica.



A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, como que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo (Paulo Freire).

## 5 A ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA ZANDONÁ

Para contextualizar a pesquisa da alfabetização na infância numa perspectiva crítica, será realizada uma breve incursão no espaço educativo investigado. A Escola Zandoná, há mais de duas décadas vem desenvolvendo um trabalho educativo pautado pelos princípios da pedagogia Freireana. Resgataram-se alguns elementos históricos que constituem a identidade da Escola por meio da análise do PPP, Regimentos Escolares e publicações da instituição. Identificou-se que, ao longo dos anos, os(as) educadoras e a comunidade escolar vinham questionando-se quanto ao sentido dos conteúdos e o papel da escola. No início dos anos 2000, com a Constituinte Escolar<sup>15</sup> iniciou-se um processo de reconstrução da proposta pedagógica da Escola Zandoná.

Muitos foram e são os desafios, em especial, no que tange às resistências de manter a sua identidade pedagógica:

Os desafios de resistência e a autonomia marcam a identidade da Escola Zandoná, dos quais destacamos as tentativas de sucessivos governos imporem seus projetos educacionais, inclusive na tentativa de dismantelar o Projeto Político Pedagógico em andamento. O protagonismo no processo de sua construção, dos documentos da escola, da organização dos espaços, da metodologia, dentre outros, revela o pertencimento e o compromisso na condução e na defesa do trabalho pedagógico desenvolvido na referida instituição (ROSSETTO, 2018, p.27).

Diante dessa constatação, pode-se reconhecer a resistência ante a imposição de projetos pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) ao longo dos anos em governos alinhados com a política neoliberal. Além disso, cabe ressaltar que resiste também em relação à concepção educacional conservadora de parte da comunidade barrafundense, que não concorda com a ausência da listagem de conteúdos no trabalho desenvolvido pela Escola. Essa, por sua vez, não está convencida da importância de um currículo construído a partir da

---

<sup>15</sup> A Constituinte Escolar foi o movimento de construção da política educacional do Rio Grande do Sul (1999-2002), cuja opção metodológica foi pautada pela concepção Dialética do Conhecimento. Os pressupostos que balizaram este processo foram os seguintes: educação como direito, participação popular como método de gestão, dialogicidade como princípio ético-existencial, radicalização da democracia como objetivo estratégico e utopia como sonho impulsionador da educação e da escola.

realidade e da imersão das crianças e dos jovens na reflexão dos problemas sociais. Sendo assim, muitas famílias da comunidade não matriculam seus filhos na escola por não conhecerem ou por posicionarem-se contrários ao trabalho pedagógico da instituição.

Pode-se elencar três fatores importantes que contribuem nesta resistência: O primeiro, embora de forma reduzida atualmente, diz respeito à participação das educadoras da Escola no movimento sindical do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) que organiza os(as) trabalhadores(as) em educação quanto a seus direitos e luta pela educação pública, gratuita e de qualidade social. O segundo fator diz respeito à formação permanente e continuada dos(as) educadores(as) da Escola e o último se refere à metodologia de ensino pautada na Pesquisa Participante<sup>16</sup> e nos temas geradores.

Mediante ao exposto, evidencia-se que a Escola Zandoná se constituiu como uma das escolas da região norte do RS que tenta resistir ao projeto hegemônico de escola e de sociedade, pois pauta e direciona seu trabalho na promoção de uma pedagogia humanizadora e na dimensão crítica do conhecimento a partir da seleção de conteúdos que emergem dos temas geradores e da Pesquisa Participante.

No contexto da pesquisa da realidade via Pesquisa Participante, o papel da coordenação pedagógica é preponderante, uma vez que a centralidade do processo educativo é o pedagógico, portanto, é ela quem direciona as ações a serem realizadas no desenvolvimento da pesquisa e nos encontros de formação continuada semanal. Dessa forma, prepara, orienta e coordena todo o processo de pesquisa e de organização e construção do currículo.

No desencadeamento da Pesquisa Participante, com coleta e seleção de falas da comunidade, as educadoras no coletivo discutem e constroem a rede de falas, conforme anexo D no final desta dissertação, considerando a visão micro e a visão macro do sistema capitalista. Feito isso, cada coletivo da Escola em diálogo escolhe uma fala para explorar. Então, estudam, buscam compreender significados atribuídos a uma determinada compreensão de mundo. Assim, planejam ações para

---

<sup>16</sup> Na obra Pesquisa Participante O saber da partilha, Carlos Rodrigues Brandão e Danilo Romeu Streck afirmam que a pesquisa participante deve ser compreendida como repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimento destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos.

problematizar o senso comum e construir novos conhecimentos frente à temática, que, posteriormente, servirão para a prática pedagógica com os estudantes.

Para que o estudo e o planejamento aconteçam de forma sistemática e organizada, a Escola Zandoná organiza-se semanalmente para a formação continuada. São dois coletivos de formação: anos iniciais do Ensino Fundamental compõe um coletivo e os anos finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio outro. Nos encontros de formação semanal, as educadoras, no coletivo, debatem, refletem, leem, registram, buscam compreender a realidade a partir de uma determinada fala selecionada, levando em conta o pensamento de autores que convergem com a proposta e que promovem a reflexão, num viés de aprofundamento e conscientização. Um exemplo de planejamento de fala encontra-se ao final, no anexo E.

Depois de realizado este estudo sistemático sobre a fala, desenvolve-se o planejamento em cada turma, problematizando o senso comum, ou seja, a visão ingênua presente em determinada linguagem/concepção de mundo. Possibilita-se, assim, a leitura de novas formas de conhecer e interpretar a realidade a partir dos conhecimentos: científico, sociológico, filosófico, artístico, religioso, entre outros. Nos anos iniciais, este planejamento traz uma questão geradora para cada turma. Nos demais níveis de ensino e na modalidade EJA a questão geradora é da área de conhecimento ou da disciplina. Então, realizam-se os três momentos pedagógicos<sup>17</sup>.

O primeiro momento é o da problematização inicial, etapa na qual se apresentam situações para discussão com os alunos no intuito de aguçar explicações contraditórias e identificar possíveis limitações do conhecimento, ou seja, é um momento para identificar a compreensão que os alunos possuem sobre o tema. O segundo momento é o da organização do conhecimento que implica aprofundamento e que trazem novos conhecimentos para serem estudados e assim auxiliar na compreensão da problematização inicial. No terceiro momento, o da aplicação do conhecimento é quando os alunos colocam em prática o que foi estudado (BOMFIM, 2018).

---

17 Bonfim (2018) descreve sobre os 3MPs (Três Momentos Pedagógicos) baseados Delizoicov, Angotti e Pernambuco: estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Assim, cada etapa desenvolvida é fundamental, pois esses momentos pedagógicos são estruturais e contribuem para problematizar a visão, não somente de educandos e suas famílias, mas também dos(as) próprios(as) educadores(as) sobre determinada temática e avançar na leitura de um certo contexto. Diante do exposto, é possível verificar que a Escola nos últimos vinte anos vem desenvolvendo um projeto educativo a partir dos conhecimentos provenientes da realidade. No entanto, o projeto educacional em curso em nível nacional e estadual que se alinham aos ditames do mercado, reduzem recursos humanos, impõe sobrecarga de trabalho, plataformação do fazer pedagógico, gerando burocratização e rotatividade de recursos humanos. Esse quadro impõe limites e muitas dificuldades para manter a proposta pedagógica<sup>18</sup>.

A partir dessa metodologia de trabalho e de organização escolar se desencadeia o processo de alfabetização nesse espaço educativo. Em relação à questão metodológica de ensino, uma das preocupações levantadas pelo coletivo de educadoras é que o PPP da Escola seja concebido para além de uma metodologia, ou de um fazer pedagógico, mas que se constitua como uma opção de mundo e de sociedade, permeado pela denúncia e pela transformação de uma sociedade injusta e opressora na promoção da humanização.

Sendo assim, uma nova forma de conceber o ensino e o processo de alfabetização forjou-se na Escola. Em relato escrito no início da proposta por uma professora alfabetizadora, identificou-se o desafio de alfabetizar nesta perspectiva:

Alfabetizar é sempre um desafio e ter essa tarefa, em uma proposta não muito conhecida, tornou-se ainda mais difícil. Levar o educando a fazer sua leitura de mundo é mais complexo, mas muito gratificante. Não foi um período fácil, o desconhecido, o novo, sempre nos assusta. A mudança foi grande, nosso trabalho desde o início procurou levar em conta o pensamento da comunidade através da coleta de falas, que foram levadas para a sala de aula, fazendo o educando a refletir sobre os mais variados temas, construindo e reconstruindo conhecimentos (GAUER, 2003, p.56).

O reconhecimento das dificuldades de alfabetizar, nesta nova fase, contribui para fortalecer uma concepção de alfabetização crítica. Além disso, outros marcos

---

18 A gestão educacional neoliberal do governo do RS de Eduardo Leite tem submetido as escolas a um projeto educacional hegemônico. De forma acelerada e avassaladora, o neoliberalismo, por meio de seu projeto hegemônico mercadológico avança sobre a educação pública e torna as políticas públicas educacionais cada vez mais alinhadas aos mandos e desmandos do capital.

colaboraram para repensar e ampliar a compreensão acerca do processo de alfabetização. Primeiramente a mudança de concepção sobre a origem dos conteúdos escolares e a função social da escola na reconstrução do Projeto Político Pedagógico, na opção pela Pesquisa Participante e pelos temas geradores. Em seguida, a construção do regimento da Modalidade EJA no qual se discutiu sobre a alfabetização e pôr fim a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, o qual insere a criança de seis anos no Ensino Fundamental e implica uma nova reorganização escolar.

### 5.1 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA PARTICIPANTE

Após essa breve explanação da metodologia de trabalho pedagógico da Escola Zandoná, chega o momento de analisar, discutir, reafirmar ou confrontar os dados coletados na Pesquisa de Campo em dois encontros de formação continuada semanal da Escola. Como metodologia e instrumento de coleta de dados, fez-se uso da Pesquisa Participante, realizou-se um debate em torno da concepção de alfabetização da Escola e o roteiro para a coleta de dados, encontra-se no Apêndice A.

Após o desenvolvimento da Pesquisa Participante e da coleta de dados, foram identificadas as seguintes categorias: a concepção de alfabetização crítica, a alfabetização no sentido restrito e amplo, o letramento e a alfabetização, a metodologia de alfabetização crítica, a brincadeira, a participação, a democracia e os resultados de um trabalho pedagógico de alfabetização crítica.

A seguir, realizou-se a análise de cada categoria levantada na pesquisa de campo. Iniciou-se pela análise dos dados da Pesquisa Participante ocorrida com o coletivo de educadores(as) que compõe o grupo de formação continuada dos anos iniciais e, posteriormente, com a análise das entrevistas das gestoras.

### 5.2 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA DAS EDUCADORAS

De modo genérico, o grupo de educadoras que compõe o quadro de formação continuada dos anos iniciais da Escola Zandoná compreende a alfabetização crítica em seu sentido amplo, entende-se como a proposta pedagógica que se propõe a trabalhar. Vislumbra-se o que Mortatti (2013) pontua com relação à primeira concepção de alfabetização predominante no Brasil. A da alfabetização compreendida como o próprio processo de escolarização.

Na ótica das educadoras, de forma geral, a alfabetização enquanto processo educativo vivenciado na Escola acontece de forma diferenciada, pois há a intencionalidade de problematizar a realidade por meio de uma metodologia de ensino pautada na educação humanizadora, ou seja, a opção metodológica de construção do currículo a partir da pesquisa da realidade e dos temas geradores.

Cabe destacar que neste espaço educativo existe a compreensão de que o trabalho pedagógico como um todo deve pautar-se na defesa dos oprimidos. Dessa forma, a ação educativa é concebida como a “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2013, p. 43). A fala da Educadora 3<sup>19</sup> expressa a opção pelos excluídos da sociedade e traduz a persistência e ousadia, que resiste para manter-se:

*Mas além de ser ousado foi um trabalho que se você ver, que você analisar bem, o trabalho que deu para isso virar, se tornar o que é hoje, se fortalecer, se tornar uma coisa duradoura, não uma coisa de momento, uma coisa que fosse durar um ano, um governo. Mas tipo assim, fazer esse trabalho na escola, requer de nós muito mais trabalho que fosse em uma outra escola. É a questão de você pautar todo o trabalho no menor favorecido, do menor assistido, do menos favorecido (Educadora 3).*

Ainda em relação à proposta pedagógica da escola, a Educadora 1 pontua o quanto é desafiador trabalhar em uma perspectiva que rompe com a educação bancária. Sintetiza as falas das demais educadoras em relação ao trabalho pautado por uma educação problematizadora, que constrói o currículo a partir da realidade: “A gente faz coletivamente, é muito mais desafiador, exige muito mais compromisso, exige o criar. O desafio para criar sempre o novo tendo em vista a realidade que é sempre dinâmica” (Educadora 1). A fala expressa as angústias e as inquietudes de se trabalhar com um currículo construído a partir da realidade, não há material pronto, é necessário planejamento coletivo, leitura, estudo, diálogo, exige desacomodar-se.

Ao referir-se à alfabetização crítica como uma alfabetização com sentido, com intencionalidade e consciência política, a Educadora 3 expressa que o coletivo já conseguiu avançar quanto à listagem de conteúdos prontos. A Escola consegue

---

<sup>19</sup> Utilizamos com identificação das participantes da pesquisa de campo: para as professoras a identificação de Educadora e numeração ordinal de 1 a 8, para as gestoras, Gestora e numeração ordinal de 1 a 2. Considera-se uma forma escolhida para não identificar os sujeitos da pesquisa, atentando para a postura ética da pesquisa.



ultrapassar essa visão mantendo-se firme em seu propósito de educar com sentido, na direção de uma educação como prática da liberdade e em face dos encontros semanais de formação que oportunizam a reflexão da prática pedagógica. Assim, a educadora expressa que

*é uma alfabetização com sentido, dentro de um por que, para que, dentro de um contexto. Aquela história de Ivo viu a uva, não é só passar a lista de conteúdo e riscar. Isso eu já dei. É um bom tempo que a gente não tem nada, a gente se desapegou. [...] Passou a ter outro sentido o trabalho. Desde a alfabetização, até os maiores (Educadora 3).*

Alfabetizar com sentido, significa dar sentido às situações limites da realidade da comunidade de onde brotam os conhecimentos e os conteúdos são meios e não fim. “É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra” (FREIRE, 2000, p. 43). Por isso, o compromisso de ensinar a pensar e significar os conhecimentos que vão surgindo a partir da leitura da realidade. Da preocupação com a construção do conhecimento, do aprender de forma significativa e interdisciplinar, não mecânica e de mera memorização.

A compreensão da alfabetização crítica como método de alfabetização freireano também foi trazida pelas participantes. Aplicou-se a metodologia da Pesquisa Participante com o coletivo de educadoras dos anos iniciais, retomou-se uma cena da mística de abertura da XV Feira de Iniciação à Pesquisa em que o personagem Paulo Freire escreve no quadro a palavra tijolo, separada em sílabas. Questionadas sobre a concepção de alfabetização presente nesta apresentação artística, a Educadora 5 refere-se ao método de alfabetização ponderando que as crianças ficaram curiosas e realizaram questionamentos sobre a cena. Então, aproveitou a curiosidade para explicar a forma como Freire propunha a alfabetização. “A cena de ele escrever e os alunos lerem. Os alunos perguntaram por que ele usou tijolo. Daí eu expliquei, porque ele alfabetizou pessoas que trabalhavam assim” (Educadora 5).

No diálogo subsequente, a Educadora 1 complementa referindo-se à parte da mística de abertura da feira citando a fala da personagem Alice: “Ivo viu a uva, somente isso não basta”. Em articulação a essa ideia, a Educadora 6, ao referir-se aos métodos de alfabetização, relembra que aprendeu a alfabetizar usando as famílias silábicas e explorando a letra inicial de uma determinada palavra. “*Trabalhava*

*com as famílias silábicas, alfabetizava somente assim. Quando a gente ia aprender o V, trabalhava só o V de vaca.”* (Educadora 6)

Aqui cabe salientar que um método de alfabetização que trabalha com o ensino da letra pela letra não possibilita ou retarda o processo de significação. Uma letra sozinha não diz nada, da mesma forma, uma sequência de palavras desprovidas de sentidos, não basta, ou seja, centrar a alfabetização no método fônico, enfatiza a codificação e a decodificação, desarticulada do sentido da palavra. É preciso ir além, partindo da leitura de textos carregados de palavras geradoras de significado. Essas, por sua vez, estão imersas em diferentes gêneros textuais e possibilitam a leitura e a escrita de novas palavras e de novos textos. Como afirma Frei Betto, na contracapa da obra *Pedagogia da Autonomia*: “graças ao seu método de alfabetização, eles aprenderam que ‘Ivo viu a uva’ e que a uva que o Ivo viu e não comprou é cara porque o país não dispõe de política agrícola adequada e nem permite que todos tenham acesso a alimentação básica” (FREIRE, 2006).

Em consonância com as ideias acima expressas, a Educadora 4 elucida a metodologia utilizada na busca de um trabalho que se constitua para além da leitura da palavra, ou seja, para a leitura e a escrita do mundo:

*Acredito que se sim, que se busca fazer as relações, que se busca questionar, que se busca problematizar a realidade, que se busca fazer eles pensar, não só lê a palavrinha por lê, para decodificar. A gente tenta fazer mais do que isso. A escrita também vai ser..., não é só copiar e deu. Eles expressam o que eles pensam, o que eles sentem, o que eles entendem, o que eles não entendem. A gente tenta fazer. E a escrita também* (Educadora 4).

Assim, pode-se identificar uma postura metodológica que rompe com uma educação bancária ao encontro dos pressupostos defendidos por Freire, ao propor uma alfabetização crítica: “Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação profunda” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.26). É nesta direção que caminhamos como coletivo de uma Escola que busca permanentemente significar a cultura escrita.

### 5.3 ALFABETIZAÇÃO NO SENTIDO RESTRITO E NO SENTIDO AMPLO

No tópico anterior discorreu-se sobre a compreensão da concepção de alfabetização crítica. Além dessa concepção, aos longos dos tempos, no Brasil vislumbrou-se a concepção de alfabetização no sentido amplo. Identificou-se que para

o grupo participante da pesquisa, a alfabetização vai além de seu sentido restrito, apropriação da cultura escrita. Inclui a alfabetização no sentido amplo (MORTATTI, 2013), ou seja, a alfabetização tecnológica, a alfabetização do corpo, a alfabetização geográfica, a matemática, entre outras. Conforme diálogo, “*eu estou tentando ensinar minha aluna no processo da tabuada. Eu preciso que ela entenda o processo da tabuada. Não adianta ela fazer um monte de cálculo sem compreender o processo. Decorar ajuda, mas primeiro tem que aprender o processo*” (Educadora 7). Aqui também se observa a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem para que aconteça de forma significativa e não de simples memorização.

Muitas vezes, no processo de alfabetização, a ênfase recai apenas na apropriação do sistema de escrita alfabética, aos aspectos linguísticos propriamente dito, sem uma abordagem interdisciplinar, ficando as demais áreas do conhecimento desarticuladas e desprovidas de sentido. A Educadora 5 complementa a ideia da alfabetização no sentido amplo e da necessidade de articular a alfabetização da cultura escrita com a alfabetização matemática. Assim explica que a

*alfabetização é ler, mas não é só ler aquela palavra, que é a questão da decodificação. Eles têm que ler, entender. Eu não vou pegar para trabalhar uma palavra que eles nunca ouviram falar, eu vou contextualizar, vou partir de alguma história, vou partir do teatro. E eu penso assim, que a questão da matemática ela tem que ir acompanhando junto o processo de alfabetização da palavra, porque se eu não consigo compreender a palavra, o que eu leio, eu vou ter dificuldade lá na matemática, quando eu tiver que ler, que interpretar e pensar em um sinal. Então acho interessante essa relação entre as duas* (Educadora 5).

A consideração das educadoras para a alfabetização matemática dialoga com a compreensão da alfabetização para além da cultura escrita. Contudo, ao salientar apenas o campo matemático, oculta outras dimensões importantes do saber, como a arte, o pensamento científico, as ciências humanas e a educação física. Desse modo, o termo alfabetização possui uma dimensão ampla, podendo referir-se à alfabetização linguística, histórica, sociológica, matemática, tecnológica, geográfica, entre outras grandes áreas do conhecimento.

#### 5.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Na continuidade das discussões sobre as concepções de alfabetização, um outro aspecto essencial ao processo de alfabetização crítica foi elucidado. Esse, diz respeito ao desenvolvimento de dois processos distintos, mas complementares à

alfabetização e ao letramento. A Educadora 1 não atua em sala de aula com os anos iniciais e traz uma dúvida em relação a esses processos: *“Eu aqui trago a dúvida de quando eu fiz a minha pós. Eu trouxe duas concepções que era de alfabetização e letramento, eu separava muito isso, parecia que é uma coisa mais rígida, que são duas coisas separadas, uma parece que é mais rígida”* (Educadora 1).

Na sequência, a Educadora 3 contribui explicando que ambos necessitam acontecer juntos, uma vez que o alfabetizar e o letrar são dois processos distintos que necessitam acontecer concomitantemente. Essa concepção, foi uma das bandeiras defendidas pelo PNAIC que tinha como slogan: *Alfabetizar letrando*. Da mesma forma, Soares (2021) propõe o *Alfalettrar* como se considera no capítulo dois. A Educadora 3 também destaca que dependendo das condições cognitivas da criança, num trabalho específico de Atendimento Especializado ao Educando (AEE), nem sempre é possível desenvolver os dois aspectos em consonância.

*Elas acontecem juntas. Em minha cabeça tem que acontecer. Só que eu que trabalho com os alunos que têm mais dificuldade, de certa forma primeiro a gente alfabetiza para depois letrar. Quando eles têm muita dificuldade tem que primeiro decodificar para depois letrar, depois contextualizar. Na minha sala de aula, o processo de alfabetizar é outra coisa, a tentativa é de alfabetizar letrando, de letrar alfabetizando. Não é para separar, não é para ser distinta. Mas quando eles têm muita dificuldade, às vezes ela se distancia um pouco* (Educadora 3).

Nesse sentido, considera-se que embora a Educadora 1 tenha dúvidas quanto aos conceitos de alfabetização e letramento, a Educadora 3 explicita a importância de ambos acontecerem, concomitantemente. Aprender a usar o sistema de escrita alfabética articulado ao uso social da leitura e da escrita é fundamental, não somente em aulas regulares, mas também em turmas de atendimento especial. Esse é um aspecto fundamental quando se discute alfabetização.

Preocupa-se o fato de apenas duas educadoras, das quais nenhuma atua com anos iniciais na Escola tecerem considerações a respeito da articulação entre alfabetização e letramento. Das docentes que atuam com anos iniciais, quatro tiveram a oportunidade de participar do PNAIC em que se discutiu e se realizaram intervenções de alfabetização e de letramento. Não contribuir com o debate, dá indícios de que não há compreensão conceitual desses dois processos distintos e simultâneos, bem como da relevância de desenvolvê-los em consonância em prol da formação de sujeitos leitores e escritores.

## 5.5 METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA

No segundo encontro de coleta de dados via Pesquisa Participante, buscou-se na proposta de discussão da obra *Quando as cores foram proibidas*, de Monika Feth (1998), em que foram levantados elementos fundamentais de como desenvolver a alfabetização crítica. A seleção de temas relacionados à leitura da realidade perpassa pelo olhar atento dos(as) educadores(as). Esses não podem oportunizar o desenvolvimento da criticidade, da leitura da realidade, se eles mesmos não conseguem ler o mundo, se não conseguem reconhecer uma situação de injustiça, se não se identificam como oprimidos ou opressores.

A alfabetização crítica implica posicionamento, em compromisso político em defesa com a coletividade. A Educadora 1 identifica-se com as personagens da história, o povo, assumindo compromisso de educadora na transformação social. Pontua também a importância da linguagem metafórica e contextualiza a história do livro articulando-a com a leitura da realidade. Em relação a essa linguagem, Freire se refere à "ênfase jamais esmaecida com que chamei atenção dos educadores para a necessidade de os alfabetizados se exporem à substantividade misteriosa da linguagem, à boniteza de sua própria fala, rica de metáforas" (FREIRE, 2000, p.88). Nesse sentido, a professora destaca:

*Como eu sou professora do Ensino Médio, a questão da metáfora... ali do arco-íris eles tiveram coragem quando eles viram o arco-íris. Ou seja, a esperança ali por meio de alguma coisa... aí a gente só sente falta daquilo que a gente teve um dia e perdeu, se não, não se sente falta. Então a coragem e muitas vezes... coragem, quando ela surge em nós e ali também está dando medo ou porque que às vezes..., Deus como eu me peguei a pensar! Por que que eu não enfrento muitas coisas? O que que não me deixa entrar? Não me deixa eu me posicionar muitas vezes... (Educadora 1).*

Em relação à leitura da realidade, a Educadora 6 também faz um paralelo da história do livro com o cotidiano e elucida a questão da fome. Salienta-se aqui a importância de uma formação continuada permanente que possibilite a discussão de temas reais, do desvelamento dos problemas que são naturalizados pela visão determinista de mundo: *"Ali tem uma parte que diz que só comem bem no final de semana. O que tá acontecendo na nossa realidade? É arroz e feijão e o outro complemento lá de vez em quando. Tem uma hora que tu não tens dinheiro... tu não come, tu não consegue uma cesta básica, olha só"* (Educadora 6).

Para desenvolver a metodologia de alfabetização crítica, faz-se necessário proporcionar situações desafiadoras aos educandos. Isso implica ter objetivos claros e planejamento específico que se centre no ponto nevrálgico do problema. Então, situa-se a importância de problematizar as situações limites, oportunizando a compreensão e as possibilidades ou as alternativas de superação.

Na discussão do livro de Feth (2010), emergiu a situação problema da metodologia de alfabetização crítica. Observa-se contradição conceitual em relação a essa metodologia. A discussão de temas amplos e conceitos a serem problematizados é uma prática que contribui para uma alfabetização crítica e que se estrutura no PPP. A contradição é perceptível no planejamento da alfabetização partindo de uma letra primeiramente, implica não significar a palavra inicialmente, mas significá-la somente depois de explorar a letra, a sílaba e daí a palavra. Se a opção é por trabalhar com a realidade e com os conceitos, é fundamental que o trabalho de alfabetização parta do texto e das palavras, pois são esses que expressam conceitos e significados. Pode-se observar esta situação na narrativa:

*Sei lá, talvez de todas essas coisas que a gente pensou, um caminho, um conceito, depois o outro, ir misturando. A partir do conceito tal que a gente escolheu, ou das histórias ou enfim a partir do conceito. A letrinha, depois a sílaba, ir tentando dar um significado para aquela palavra, para aquele conceito, para não ficar solta (Educadora 4).*

Complementando a ideia de como alfabetizar criticamente, a Educadora 6 considera que como metodologia exploraria imagens do livro e faria o contraponto com a realidade. Observa-se a importância de explorar o texto de linguagem não verbal como uma possibilidade de ler o mundo e interpretá-lo: *“Eu já exploraria uma imagem desse livro. O que eles estão observando. Fazer um contraponto com a realidade deles, eles são maiores. Para ver quando acontece tal situação...”* (Educadora 6).

Uma outra questão pertinente foi considerada pela Educadora 3 ao dizer que a alfabetização crítica pode acontecer de certa forma, dependendo das escolhas que se faz. Para que aconteça é preciso que as escolhas venham ao encontro da transformação da realidade e não de sua manutenção. Ao referir-se ao método de alfabetização, diz que independente de partir da palavra ou da letra, o que vai definir uma alfabetização crítica são as escolhas colocadas na metodologia.

Obviamente que se trata de alfabetização crítica não basta apenas partir da palavra se ela está descontextualizada de um trabalho comprometido com a mudança, que visa à problematização, ao desvelamento e à transformação da realidade. Assim, concebe-se que “é a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites” (FREIRE, 2000, p.39). Por isso, não há como negar o poder da palavra em um trabalho de conscientização. Novamente, a Educadora 3 observa a contradição de distanciamento entre método e concepção de alfabetização crítica:

*Mas acho que aqui na escola, quando a gente escolhe uma literatura, um livrinho para trabalhar, uma musiquinha para trabalhar. Quando a gente faz escolha de, inclusive de brincadeiras para brincar, todas essas são formas de alfabetizar criticamente, de certa forma, nas escolhas que a gente faz. São sementes que a gente planta. Às vezes eles não têm um conhecimento de democracia, ou do jeito deles, eles têm noção de poder, eles já tem noção de briga por poder, briga para ser o melhor, no futebol, enfim, mas eu acho que nas escolhas que a gente faz pra explora, pra trabalha porque daí o jeito como você alfabetiza, se é por letra primeiro, se é por palavra primeiro, daí é o método, é a metodologia, mas acho que as escolhas que a gente coloca junto nisso faz com que ela seja crítica ou não (Educadora 3).*

Associa-se à compreensão da metodologia de alfabetização crítica explicitada pela Educadora 3, a exposição da Educadora 1 que reitera a relativização da importância de articular alfabetização crítica e método global:

*Vocês estão dizendo que a alfabetização ela é muito mais do que do que inicia de uma letra ou inicia de uma palavra que é o que vocês disseram que começam de algum elemento que é maior do que a palavra, que antecede. Que é pensado coletivamente temas sociais e aí depois vocês vão para a palavra né. E que é todo um trabalho coletivo (Educadora 1).*

Contudo, a educadora esquece-se da dimensão semântica da palavra e que seu significado é fundamental para a compreensão de um determinado enunciado. Palavra é origem de comunicação, palavra é essencialmente diálogo (FREIRE, 2013). Evidentemente que um trabalho coletivo é fundamental quando se busca trabalhar com a alfabetização crítica, mas para que cumpra seu propósito é necessário que esteja articulado ao método de alfabetização proposto por Freire (p.26, 2013) “A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significativa do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as, não é só pensamento, é práxis.”

Em relação às práticas de alfabetização, a Educadora 3 expõe nuances do currículo centrado em datas comemorativas, ainda muito presente nas classes de anos iniciais e que pouco contribuem para o desenvolvimento da alfabetização crítica:

*E to em dois grupos de alfabetização que vem atividade de tudo quanto é lado. Eu tava observando como a maioria o trabalho baseado nas datas comemorativas ainda no Brasil são, são como que a gente chama? São sequências didáticas inteiras de alfabetização, mas em cima do dia do soldado do dia do agora não sei o que é... muito, muito, muito, muito, muito, muito produzido em cima disso, são escolas de Goiás e Tocantins. Mas como é arraigado isso (Educadora 3).*

Nesse sentido, indagou-se a favor de que tipo de sociedade estão estes currículos que proporcionam uma visão reducionista de conhecimentos? Para que servem as datas comemorativas, sem reflexão crítica? Contribuirá para tomada de consciência e assunção de identidade? Esse tipo de currículo é assim entendido:

Quando os planejadores de currículo ignoram variáveis tão importantes quanto às diferenças de classe, quando ignoram a incorporação dos valores das culturas subalternas no currículo e quando se recusam a aceitar e legitimar a linguagem dos alunos, sua ação vai no sentido da inflexibilidade, da insensibilidade e da rigidez de um currículo que foi previsto para beneficiar aqueles que o escreveram (FREIRE; MACEDO 2015, p. 144).

A metodologia está inserida no currículo pensado, construído na comunidade escolar, traduzido em escolhas. Esse tipo de currículo contribui para manter e reproduzir as estruturas sociais, é o currículo prescritivo, do conteúdo pelo conteúdo. Currículo enquanto reprodução e manutenção da sociedade e que não traduz os movimentos em favor da emancipação. Também não dialoga com uma metodologia de alfabetização de perspectiva crítica.

## 5.6 BRINCADEIRAS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA

Quando se discute alfabetização de crianças é primordial destacar a presença da ludicidade vivenciada no brinquedo, nas brincadeiras e nos jogos. No diálogo suscitado entre as educadoras evidenciou-se considerações em relação à criança e ao universo infantil. Preocupação em como aproximar temáticas cotidianas que envolvem relações de poder, da vida coletiva para o universo infantil. A Educadora 1 elucida que na obra discutida, a escolha do termo “proibidas” referindo-se ao título “*Quando as cores foram proibidas*”, possui uma linguagem mais próxima da criança, que possibilita o estabelecimento de relação de poder autoritária. Esse aspecto



merece ser destacado, uma vez que toda a Pedagogia Freireana, partindo do método de alfabetização busca a transformação das relações autoritárias em relações de compartilhamento de poder, na construção de uma sociedade democrática.

*Me chamou atenção o título, a questão do contraste das cores que tem todo um significado de vida, de pertencimento, de coletivo e proibidas, termo proibida, sabe que para eles, né. As crianças, elas têm palavras que elas conseguem chegar mais perto na interpretação. Para nós, nós temos esse termo: uma democracia, o autoritarismo e eles o termo “proibidas” que se aproxima muito, que é o que muitas vezes nós adultas, né, nós fizemos que nem ele, que nem o rei (Educadora 1).*

Além disso, também é identificada a ação mais importante da cultura infantil, o brincar. O brincar é o meio pelo qual as crianças experimentam e significam o mundo. Brincando vivenciam diversas formas de vida, comunicam, entram em conflito, socializam questões que favorecem as relações de solidariedade e de respeito à diversidade, significam e buscam interpretar o mundo que as rodeia. Essa forma de conceber o brincar articula-se a concepção do brincar do campo da Sociologia da Infância:

O brincar, na sua variabilidade e complexidade humana, é um conceito chave no campo da Sociologia da Infância. Ele é essencial para entender a infância como uma construção sócio-histórica de tipo geracional nas sociedades ocidentais, para repensar as crianças como membros ativos da sociedade e produtoras de culturas de pares; para reconhecer a expressão das suas múltiplas e diferentes vozes enquanto modos particulares de participação social e num mundo mais que humano (FERREIRA, 2021, p.77).

Reconhecer e respeitar as crianças como membros ativos e produtoras de cultura é fundamental para o desenvolvimento do protagonismo infantil. Ao considerar as brincadeiras no processo de alfabetização a Educadora 3 exemplifica que por meio da formação inicial, no curso de graduação e com sua experiência, superou a visão ingênua e naturalizada das brincadeiras racistas e excludentes:

*as vezes a gente pegava musiquinhas para brincar, que a gente não brinca a tanto tempo, que eram racistas, nós brincamos de muita coisa já, que depois de não sei lá de que época da Pedagogia nós fomos nos perguntar eu acho, barbaridade, mas o que que estamos trabalhando? (Educadora 3).*

Outro aspecto que merece destaque é em relação a participação e a vivência democrática. A Educadora 8, exemplifica um pouco da metodologia que utiliza para que os estudantes participem e vivenciem princípios fundamentais e necessários na

constituição de uma sociedade democrática. O exemplo abaixo ilustra uma importante prática de escuta e participação na construção das aulas:

*Eu, na minha aula, fiz com que eles escrevessem as brincadeiras que eles mais gostavam. Então, em algumas aulas eu sorteio aquela brincadeira, porque afinal de contas eles também podem escolher, né. Não só eu professora, né, então assim eu tento pegar uma brincadeira e fazer o que eles escolheram. Eu acho que isso também é uma forma que eles se expressam (Educadora 8).*

A pedagogia libertadora propõe a vivência da participação em todo processo educativo, por isso busca romper as relações autoritárias no processo de ensino e aprendizagem. É a criação de uma nova cultura, na qual educadores(as), educandos(as) aprendem juntos, em comunhão. É a vivência da educação como prática da liberdade:

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito a aprender a decidir, o que se faz decidindo (FREIRE, 2000, p.59).

Ainda em relação à prática cotidiana da Educadora 8, é possível exemplificar como desenvolve uma prática pedagógica de acolhimento ao oportunizar situações lúdicas, nas quais os estudantes experimentam por meio da brincadeira, a inclusão, a participação, o respeito às diferenças e à vivência de relações democráticas e solidárias.

*É a mesma coisa a queimada, eu fiz uma queimada diferente ao invés de sair o que acontece: faz a área ali, a área dos queimados. Então eles ajudam a equipe, é a área do gol, dos queimados. Então eles ajudam a equipe, mas lá do outro lado da quadra. Então ninguém sai, todo mundo participa. É uma adaptação para não excluir, eu acho superinteressante (Educadora 8).*

Outra consideração trazida no diálogo é quanto a organização escolar que faz parte do currículo. Foi destacada pela Educadora 3 quando problematiza a própria organização escolar, da relação professor, aluno, da seriação, do trabalho dividido em salas e grupos. Nesse aspecto, há a presença de reflexão e a abertura da educadora para mudança de postura, quando aponta a necessidade de como estabelecer um outro tipo de relação e de organização do espaço no processo de ensino e aprendizagem.

*Mas eu já me peguei pensando sobre a relação de ensino aprendizagem, se não fosse assim como é, professor e aluno. A gente tem uma organização de escola que é separado por sala, o professor fica lá... Como seria um outro espaço? Eu não sei... eu seria disposta a aprender, mas eu não sei dizer de que forma eu trabalharia, de que jeito eu faria se não fosse esse... Eu já me peguei pensando em outras formas de você organizar a turma, que não seja essa coisa: professor e aluno (Educadora 3).*

Esta ideia expressa uma postura reflexiva, de avaliação, de autoavaliação e a abertura ao novo. A práxis é indispensável para que ocorra o protagonismo pedagógico, o aprender e o ressignificar a prática. Nessa situação, a educadora reflete e faz apontamentos sobre as possibilidades de uma outra organização escolar. Destacam-se os elementos que constituem uma organização da educação popular, como o círculo de cultura, como método, revivem a vida em profundidade crítica (FREIRE, 2013) e as relações de horizontalidade entre educador e educandos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a valorização e o respeito aos saberes diferentes (FREIRE, 2020).

## 5.7 RESULTADOS DO TRABALHO PAUTADO NA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA

Todo trabalho educativo possui resultados, sejam eles avanços ou retrocessos. As educadoras foram impelidas a avaliar os resultados do trabalho desenvolvido na direção da alfabetização crítica na Escola em que atuam.

Ao descrever as repercussões desta prática pedagógica, evidenciam o desenvolvimento do pensamento autônomo, do protagonismo e da capacidade de decisão, conforme o anúncio:

*Acho que quando se propõe uma discussão, uma reflexão e eles conseguem parar um pouquinho, pensar. Será que é só na historinha ou aqui também acontece? É só no livrinho, é na música ou é aqui também? E com os outros acontece? Esse tipo de relação, de parar, de pensar, de se colocar no lugar eu acho que como a colega falou, são sementinhas. Sementinhas que a gente vai plantando e que uma hora ou outra, umas mais umas menos, elas desabroçam, elas florescem (Educadora 4).*

Outrossim, pode-se identificar a presença da alfabetização que parte da problematização, que leva em conta a realidade e que contribui para o desenvolvimento do pensamento autônomo. Ao referir-se à semente, a educadora ressalta a relevância do processo e não do fim que, em algum momento, o que foi discutido e problematizado, de alguma forma será frutífero. Nessa direção, Freire diz que

alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir (2013, p.25).

Ao se referir a situações de resistência e de conflito vivenciadas com os estudantes e as famílias em relação à postura da Escola na defesa dos oprimidos, a Educadora 1 traz à tona o conflito interno que muitos estudantes vivenciam pelo fato de ter na proposta da Escola uma possibilidade de problematizar e conhecer outros pontos de vista a respeito de um determinado assunto. Por isso, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura (Freire, 2013). A professora assim destaca, dizendo

*outra coisa gente, o conflito interno, vocês não acham, não pensam que isso não gera conflitos neles, um conflito interno é assim. E outra coisa, é que eles se sintam à vontade para fazer as escolhas deles, de dizer ao pai e minha mãe que nem hoje essa menina que eu falei. Eles são totalmente conservadores, ela disse. O meu pai é de tal partido e defende tal coisa e eu sou totalmente ao contrário e tem que aceitar. Eu me assumo assim. Então uma pessoa, uma adolescente que tava com depressão até esses dias, assume hoje isso para os pais, que são totalmente conservadores e se encontrar aqui na escola, então é isso. Muitos pais têm medo disso: eu não vou botar meu filho ali, imagina vai virar gay (Educadora 1).*

Ter oportunidade de fazer suas próprias escolhas possibilita o desenvolvimento do pensamento criador. A criatividade é resultado de um trabalho voltado para a alfabetização crítica que se aproxima da autonomia e é por meio da criatividade que as crianças encontram formas diferentes de se expressar, de dizer a sua palavra. “A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer sua palavra. A palavra humana imita a palavra divina: é criadora” (FREIRE, 2013, p.28). A situação relatada, expressa o potencial criador de quando se aprende a ter voz e dizer a sua palavra:

*É que nem quando nós estudamos quem descobriu o Brasil, daí lá na feira, nós estudando os índios, eles cansaram de seguir o roteiro e começaram a fazer perguntas para quem tava assistindo. Daí eles colocaram assim: se os portugueses vieram e encontraram os nativos e daí lá no livro está escrito quem descobriu foi Pedro Álvares Cabral. Quem que eram os nativos que estavam aqui? Questionaram aqueles que estavam lá: uma, repetiram uma vez, duas, três (Educadora 6).*

Nesse sentido, existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo (FREIRE, 2013). O processo de humanização, objetivo final de uma pedagogia da

alfabetização crítica é elucidado nas falas de três educadoras. A Educadora 5 expressa a empatia e a solidariedade como elementos importantes:

*Eu acho que eles começam a ver as situações com outros olhos. Pensar o que está certo, o que está errado. Se botar no lugar do outro, entender que aquilo que machucou o outro pode me machucar. Nas argumentações que eles falam assim, alguns conceitos que eles trazem... esses dias eu perguntei sobre o preconceito, então a palavra, o que é, ó viram por aí... Alguém já falou sobre isso com eles, então eles trouxeram assim: que preconceito é de cor, preconceito é porque gosta de menina. Sabe, eles trazem uma outra visão e sem julgamento na infância. eles são mais sensíveis. Quando eu trabalhei a questão da fome eles ficaram muito sensibilizados por que tem gente que não tem o que comer (Educadora 5).*

Com relação à criticidade na defesa dos excluídos, a Educadora 6 pontua uma situação trazida pelos estudantes usuários de transporte escolar em que demonstram indignação e posicionam-se frente a uma situação de *bullying* produzida pelo motorista: *“Esses dias o motorista chamou: O seu gordinho, vai sentar. Eles estavam brabos. Porque a gente trabalha tanto e o fulano que é motorista falou: - O seu gordinho! Que bullying, profe!”* (Educadora 6).

Esse resultado é fruto de um trabalho no qual se discute a realidade, em que o desnaturalizar as relações de injustiça, exclusão e de opressão faz parte do cotidiano escolar. A alfabetização, neste sentido, é associada a sementes geradoras de criatividade, de vida, de invenção e reinvenção:

*Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse objeto, desenvolvesse a paciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (Freire, p.137, 2020).*

Ainda em relação aos resultados vislumbrados, a Educadora 3 assinala, sua percepção de uma formação humanizadora, como professora e mãe de aluno que passou pela Escola:

*Eu tive o Dudu nessa Escola e a turma em si e assim, eu vejo resquícios da formação daqui, nas atitudes, coisas que eles dramatizaram aqui, viram aqui, estudaram, discutiram que não é conteúdo propriamente dito, mas que serviu como base de formação humana das atitudes de pessoas, de ser gente (Educadora 3).*

Destaca as atitudes de formação humana que vão além do conteúdo prescritivo. Considera-se avanço, pois o que foi vivenciado na escola serve de alicerce

para atitudes e postura humanizadora, em defesa e cuidado com vida. Evidenciam-se resultados positivos, do posicionar-se frente a situações de injustiça, do despertar da humanidade, do sensibilizar-se como outro, do ser protagonista e agir de forma autônoma diante das situações da vida cotidiana.

## 5.8 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM GESTORAS

Por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, conforme Apêndice B, com duas gestoras (Escola e Secretaria de Educação), realizou-se um diálogo referente à alfabetização crítica. A Gestora 1 também fez referência frase popularmente conhecida de Paulo Freire e os métodos tradicionais de alfabetização. Pontua a importância de significar a escrita e de contextualizá-la na realidade:

*eu entendo que é um alfabetizar ao mesmo tempo aquela frase clássica que a gente ouve do lvo viu a uva, de fazê-los entender o que eles estão escrevendo e contextualiza que para que eles entendam, que eles aprenderam, inserido numa realidade que é a deles (Gestora 1).*

Nesse pensamento, verifica-se que a gestora compreende a alfabetização crítica como um processo que vai além do ler e do escrever de forma mecânica e por meio da repetição. Entende que esta alfabetização precisa contextualizar e levar os educandos à compreensão da realidade. Sendo assim, é trazida a defesa de que a ênfase na repetição de letras e de sílabas empobrece o processo de alfabetização. A linguagem é muito mais que isso, é abundante, é potencializadora e por isso merece ser mais bem explorada, como Freire enfatiza

*daí a ênfase, no caso ainda da alfabetização, com que insisti sempre na crítica aos ba-be-bi-bo-bu, à memorização mecânica de letras e de sílabas, aos Eva viu a uva; a ênfase jamais esmaecida com que chamei a atenção dos educadores para a necessidade de os alfabetizandos se exporem à substantividade misteriosa da linguagem, à boniteza de sua própria fala, rica de metáforas (FREIRE, 2000, p.88).*

A Gestora 2 explicita que alfabetizar criticamente é contribuir para que o estudante seja sujeito da própria história. O processo de alfabetização precisa contribuir para que tanto os educandos quanto os educadores situem-se no mundo e reconheçam-se como seres condicionados, mas não determinados. Para ela, a alfabetização crítica está dentro de uma concepção de formação integral do ser humano:

*Como dizia Paulo Freire o aluno tem que ser sujeito, ele sendo sujeito, nós como professores, também como até mesmo questão de escola, nós temos que ajudá-lo a ele ser sujeito da própria história. Eu acho que uma educação crítica ela, ela tá dentro, sabe, dentro de uma formação integral do ser humano (Gestora 2).*

Reconhecer o objetivo da alfabetização crítica como processo educativo que leva o educando a ser protagonista da própria história implica, também, em reconhecer o processo de conscientização. Nessa lógica, o processo dialético é fundamental. É por meio do conflito e da contradição que o ser humano vai tornando-se gente e, mais do que apenas pensar, aprende também a viver. Assim, o ser humano se faz e refaz por meio da educação como prática da liberdade:

O método de conscientização de Paulo Freire refaz criticamente esse processo dialético de historicização. Como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la. A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver “a educação como prática da liberdade (FREIRE, 2013, p.24).

Para que esse tipo de alfabetização aconteça, as gestoras pontuam ações necessárias nesta direção. A Gestora 2, considera necessário um trabalho em rede em que a escola, a família, o poder público, a saúde e a assistência social trabalhem de forma articulada na busca do desenvolvimento da criticidade.

*Ali envolve eu acredito que envolve um monte, né que envolve todos envolvidos nisso, não somente a escola envolvida nesta parte, mas que a família esteja envolvida, que a escola e como eu tô nessa e o poder público também envolvido nesta formação da criticidade desta criança (Gestora 2).*

A Gestora 1, por outro lado, pontua espaços, práticas cotidianas e práticas institucionalizadas pela Escola Zandoná: como a Formação Letiva<sup>20</sup> e a Feira de Iniciação à Pesquisa<sup>21</sup>, que são ações fundamentais quando se objetiva a socialização do conhecimento, a leitura da realidade e sua transformação. Relata a gestora 1

*A gente percebe nas socializações, a gente percebe nas formações letivas, a gente percebe na feira, a gente percebe até nas brincadeiras deles aqui fora, quando está em alguma coisa que eles produziram lá dentro da sala de aula,*

---

20 A Formação Letiva é um momento institucionalizado pela Escola Zandoná na qual para se socializar e compartilhar conhecimentos. Não há período fixo para acontecer, depende do tempo de exploração da fala. É considerada como um momento de Aplicação do Conhecimento.

21 A Feira de Iniciação à Pesquisa acontece anualmente e tem o objetivo de incentivar a pesquisa. Acontece em dois dias. Um voltado para os projetos de pesquisa do ensino fundamental outro para os projetos do Ensino Médio. É importante salientar que a partir desta feira muitos estudantes desenvolvem o princípio da pesquisa destacando-se nas instituições de ensino superior.

*a gente consegue ver isso no próprio lanche, no próprio dividir, no tudo que eles fazem que a gente consegue enxergar o trabalho das profes lá dentro da sala de aula (Gestora 1).*

Na visão das duas gestoras, outro aspecto relevante em relação à metodologia de um trabalho voltado para a alfabetização crítica se refere à inserção de novos educadores no ambiente escolar que já desenvolve o trabalho nessa perspectiva. A Gestora 2 enfatiza que é papel de o educador ir em busca de conhecer o PPP da escola e é função da equipe diretiva situar e inserir o educador neste contexto, assegurando condições para apropriar-se dos elementos conceituais que este tipo de trabalho exige. Ela ressalta a responsabilidade da direção:

*Um professor quando ele chega numa determinada escola ele precisa ler, ele precisa se inteirar tanto desses planos que tem como do PPP da escola. A importância de até do gestor, do diretor, disso tudo mais, passar e repassar o PPP e tudo mais, para que o professor que esteja lá nas séries iniciais, do disso até em todas as séries, mas principalmente nas séries iniciais que ele tenha um fio condutor, um eixo condutor, de suas ações dentro da sala de aula (Gestora 2).*

Além disso, reitera a necessidade de suporte pedagógico, material e clínico que propicie condições de uma prática pedagógica qualificada:

*E também eu acredito assim, como gestor, que o professor precisa ter suportes suporte pedagógico, formação para os professores e tudo mais, o suporte material também eu acredito também, isso também, o suporte material para que não adianta ter boa vontade e se tu não tem um material para construção, né. Eu acho que um suporte clínico também (Gestora 2).*

A Gestora 1 também considera a primazia de ter embasamento e formação para a alfabetização em perspectiva crítica e reforça a importância da formação permanente e continuada. Para melhor compreensão, ela define a busca de formação como algo que amplia o que já vem sendo construído coletivamente. Contudo, a gestora não considera que a própria pesquisa que está sendo desenvolvida pode ser uma possibilidade de formação e menciona em trazer outras pessoas para ensinar a trabalhar com a alfabetização crítica.

*da própria formação como professor se a gente conseguisse brilhar mais, né, é uma coisa que a gente poderia avançar, porque a gente precisa estar em constante aprendizado, lendo, aprendendo, renovando. E se a gente conseguisse trazer mais eu enxergo assim, se a gente conseguisse trazer mais coisas, de pessoas que nos ensinaram a fazer isso (Gestora 1).*



Ainda, são relevantes as considerações da Gestora 2 no que tange à necessidade do conhecimento da realidade em que estão inseridos os educandos. É preciso saber quem são os estudantes, onde vivem, por que pensam de determinada forma, por que não aprendem, que fatores interferem na aprendizagem, que significados atribuem à linguagem. É necessário “desafiá-los a compreender a realidade social e histórica, não de um fato ocorrido, mas de um fato que esteja ocorrendo. A realidade, nesse sentido, é processo de vir a ser” (FREIRE; MACEDO, 2015, p.155). Sobre o estudo da realidade, a gestora assim expõe:

*O que o professor precisa, conhecer o aluno, mas conhecer o quê do aluno? A realidade, a realidade, é nós totalmente a gente não vai conseguir... a gente diz conhecer a realidade, mas a gente não consegue conhecer totalmente a realidade, mas a gente tem que pensar aonde que ele tá localizado, por exemplo a família dele quem é a sua família aonde que ele mora (Gestora 2).*

A Gestora 1 pontua os avanços em relação ao trabalho desenvolvido com a alfabetização na escola. Percebe criatividade, felicidade e autonomia nas crianças que são alfabetizadas dentro da metodologia da alfabetização crítica. Por isso, é salutar afirmar que não se compactua com a passividade e “o autoritarismo da transferência de um conhecimento parado, como se fosse um pacote que se estende à criança, em lugar de convidar a criança a pensar e a aprender a aprender” (FREIRE; GUIMARÃES p.54, 2011). A gestora discorre que

*o avanço é no sentido de que a gente percebe nitidamente uma criança alfabetizada dentro da nossa proposta e uma criança alfabetizada de uma maneira tradicional daquela de seguir a linha de siga o modelo, de desenhar em cima dos pontinhos. Aqui me parece que eles são eles são mais criativos, eles conseguem ter mais autonomia. Parece que eles... a gente vê felicidade no que eles fazem (Gestora 1).*

Considerando com os avanços da alfabetização crítica, a Gestora 2, por estar há pouco tempo atuando na rede municipal, traz considerações a respeito da experiência de mais de 30 anos na Escola Zandoná:

*Dentro da rede Municipal eu não digo, mas eu falo mais a questão nossa, na escola, a gente vê por exemplo, muitos alunos, que não é que saem, que sair entre aspas das escolas, mas eles têm essa criticidade. Eles vão, eles lutam pelos seus objetivos e eles colocam por exemplo assim, eles afirmam. O porquê disso, o porquê né de ter uma questão. Eu acredito que um avanço é eles se expressarem de uma forma crítica perante todos os problemas da sociedade, não somente que sejam críticos aqui dentro da escola, mas se sai lá para fora e ele vê certas coisas que não está correto ele vai fazer, é, não é fazer, mas ele agir e até mostrar ações que possam isso (Gestora 2).*

Destaca que eles têm capacidade de discernimento, que conseguem se expressar, posicionarem-se a favor do bem comum. Essa ideia vem ao encontro do desenvolvimento da consciência crítica e do pensamento autônomo.

Em relação aos desafios, a Gestora 1 elucida a realidade vivenciada pelas escolas estaduais, em que os recursos financeiros são escassos. A realidade das escolas estaduais é de desmantelamento da educação pública. A gestão educacional do governo atual, ampara-se na Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Entende que investimento em educação é gasto, por isso executa o fechamento de bibliotecas, laboratórios de informática, turmas de EJA de escolas do campo. Reduz recursos humanos, investe em parcerias público-privadas, entre outras ações de sucateamento da educação pública. Nesse contexto, a Gestora destaca que

*desafios a gente sempre pode melhorar né, a gente sempre tem alguma coisa para avançar, então se a gente for ver no nosso contexto de escola estadual quanta coisa a gente podia fazer a mais se a gente tivesse um espaço físico diferente, se a gente tivesse um contexto financeiro diferente, porque bem ou mal, muita coisa a gente poderia ter a mais, se a gente tivesse mais dinheiro. Investir em formação, investir em materiais, ter um espaço assim é diferente (Gestora 1).*

Por outro lado, a Gestora 2 pontua um dos problemas que vem se acentuando enquanto gestão, a de que o aluno é considerado moeda. “*Não podemos ver alunos como números, temos que ver o aluno com suas capacidades, suas habilidades*” (Gestora 2). Nessa mesma abordagem, a Gestora 1 valoriza a metodologia usada pela escola como uma possibilidade de alfabetizar criticamente. Salienta a necessidade de se avançar em relação à parceria família e escola, no sentido de se ter mais visibilidade e fazer o chamamento dos pais. Sente a necessidade de os pais confiarem na proposta da escola:

*eu enxergo como muito positiva nossa proposta e o jeito que a gente faz para ensinar os nossos alunos, mas me parece que se nós tivéssemos um pouco mais de visibilidade, lá na casa da, eu não consigo te dizer o que falta, se é a gente ter os pais virem para dentro da escola, os pais participam mais os pais confiar na proposta, confiar no nosso trabalho um pouco mais eu não sei se a gente não avançaria uns dois ou três passos a mais porque às vezes eu me pego observando a angústia de algumas professoras e às vezes a gente se pega sozinha não que tem né. Tem famílias maravilhosas né que pegam junto mas eu acho que é uma utopia, aquela do Eduardo Galeano, mas eu, eu vejo que se a gente conseguisse fazer uma parceria ali, escola, família, um negócio assim ó forte que a gente andar em alguns passos a mais além desses que a gente já no acompanhamento coisas triviais como um tema, por exemplo (Gestora 1).*

Complementando o que a Gestora 1 aponta em relação a lacunas quanto ao pertencimento dos pais em relação à proposta pedagógica da escola, a Gestora 2 destaca que é preciso fazer o convencimento dos pais em relação a uma opção de educação emancipatória:

*Muitas vezes um desafio também eu coloco aqui assim a questão até mesmo as famílias não acreditar em uma proposta crítica emancipatória é um não é verdade até mesmo por exemplo assim ó ou até mesmo e ficaria também agora eu coloquei o que pode ser que tem muitas mais pensa bem como que ficaria uma criança que chega em casa e aí os pais não acreditam não acredito na escola do seu filho (Gestora 2).*

Ainda como desafio, esta gestora elenca a formação dos educadores, em especial, no que se refere à formação em nível superior: “São muitos desafios né, porque uma das coisas eu digo assim, a formação dos profissionais hoje não tá fácil e quanto que tem? Muitos poucos profissionais que estão se especializando né na área” (Gestora 2). Reitera-se aqui do desafio da formação inicial de professores(as) alfabetizadores(as). Além disso, a formação nos cursos de magistério e de Pedagogia não dão conta da formação da professora e do professor alfabetizador (PICOLLI, 2015), muito menos quando se trata de formação de alfabetizadores(as) críticos. Não deixando de mencionar o problema da formação precária em Educação a distância (EAD), que acentua a certificação vazia e produz meros executores de currículo prescritivo.

Outro desafio apresentado pela Gestora 2, refere-se à necessidade e incentivar projetos de leitura e escrita:

*Uma das questões que a gente pode pontuar, a questão da leitura, da escrita, de apoiar projetos na alfabetização. Incentivar a questão da leitura e da escrita. Porque... gente. Se nós formos analisar, não adianta né o beabá se depois ele não consegue colocar no papel a sua escrita e a sua criticidade (Gestora 2).*

Além do trabalho específico de alfabetização, a Gestora 2 menciona a importância de incentivar a leitura e a produção escrita para além do domínio das habilidades de leitura e de escrita. Quanto a isso, em nível de escola, a Escola Zandoná realiza anualmente o evento cultural Ciranda da Criança que tem como objetivo incentivar a leitura a partir das obras literárias de uma determinada escritora de um escritor. Em nível municipal, também se realiza o projeto, autor presente, que incentiva e promove práticas leitoras e o contato com escritores(as).

Merece destaque essa consideração, uma vez que é possível avançar em relação a este aspecto, construindo um projeto mais abrangente de leitura e escrita, em todo o território do município. Para além desse, a escrita poderia ser incentivada mediante um trabalho que oportunize a formação de professores(as) que tenham um maior domínio de como ensinar a língua, com o propósito não somente de dominar uma técnica, mas de incentivar e promover a formação de escritores.

Em suma, a constatação dos avanços aponta um processo de construção efetiva numa alfabetização crítica. Inclusive os desafios elencados são possibilidades de redimensionamento e desenvolvimento dentro do processo dialético.

“Mais uma vez, minha sugestão é que procuremos emergir dessa alienante rotina diária que se repete infindavelmente. Vamos compreender a vida não como necessariamente repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como esforço de rebeldia, também” (FREIRE; MACEDO).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo bibliográfico, documental e de campo, chega-se ao final desta dissertação sobre a alfabetização na infância numa perspectiva crítica. Desse modo, algumas considerações necessitam ser traçadas, a fim de esclarecer as considerações finais deste trabalho. Assim, retomam-se a problemática e o objetivo deste estudo, que caminharam na direção de analisar as contribuições e os desafios da alfabetização de crianças em uma perspectiva crítica na Escola Zandoná. enunciam-se os apontamentos que abordaram os avanços e os desafios evidenciados a fim de apresentar as contribuições desta pesquisa.

Nessa perspectiva, como contribuição, pontua-se a relevância da proposta pedagógica da Escola, que pauta seu trabalho educativo no viés da formação humanizadora, uma vez que o educandário, em estudo, conduz o processo de alfabetização nessa direção. As crianças dos anos iniciais, por meio da vivência cotidiana de um projeto de escola, constituem-se como sujeitos protagonistas da própria história. Na participação, no respeito às diferenças, no diálogo, na escuta, no conflito, na contradição, educandos, educadores(as) forjam uma nova cultura escolar e transformam o mundo. Dessa forma, é o inédito viável se constituindo. Nita Freire (2010), ao conceituar essa palavra/categoria afirma que

os inéditos viáveis, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática, lembrando Paulo (STRECK, 2010, p.399).

Essa nova cultura escolar, desencadeada pela concepção de educação articulada aos princípios da educação popular, conduz o processo de alfabetização da Escola. Sendo assim, não somente as crianças, mas também os(as) jovens que são educados neste espaço têm a oportunidade de desenvolver o pensamento autônomo e a criatividade. Isso é fruto de uma concepção educacional que

oportuniza a valorização dos diferentes saberes e constrói o conhecimento coletivamente a partir da realidade.

A criatividade e a autoria, resultados de um trabalho em prol da emancipação, não são privilégios dos educandos, mas também dos(as) educadores(as) que tem o desafio de criar, de inovar e de aprender com a própria prática de construção de um currículo que emerge e problematiza a realidade social.

A exemplo das considerações trazidas na pesquisa de campo, identifica-se como avanço a oportunidade que os(as) estudantes têm de assumir sua identidade, de reconhecerem-se como pessoa, como gente, como oprimidos. Vislumbrando-se, inicialmente nos anos iniciais, estendendo-se até o ensino médio. Os estudantes, protagonizam no percurso da caminhada escolar deste espaço educativo, o direito a afirmação ou a negação de um posicionamento ético e político, frente à discriminação, à opressão e às injustiças.

Essa identidade escolar se fortalece mediante a formação permanente e continuada da escola. É com ela que os(as) educadores(as) inovam na fundamentação teórica, no diálogo, na práxis e na coletividade. Aprendem dialeticamente a identificar os distintos projetos de escola e de sociedade e assumir o compromisso com um projeto social de promoção da cidadania e da humanização. Evidencia-se que a formação continuada, neste espaço educativo, é uma conquista que se constitui também em um desafio. Exige o desacomodar-se, esforço, consciência, coletividade e compromisso político pedagógico.

No que se refere à formação inicial e continuada de professores(as) alfabetizadores(as), ainda são muitos os desafios. Constatou-se, segundo estudo de PICOLLI (2015), que de modo genérico os currículos dos cursos de pedagogia por serem generalistas, não dão conta dos conhecimentos necessários para uma formação de alfabetizadores(as). O PNAIC foi um programa que incentivou a formação continuada, mas não se constituiu como uma política pública permanente. Em relação à formação inicial e continuada de alfabetizadores(as) na perspectiva crítica, a distância é ainda maior. Daí a necessidade da formação inicial e continuada de professores(as) alfabetizadores(as) com ampla abordagem na alfabetização emancipadora. Nesse contexto, o ato de ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade (FREIRE, 2015).

Considerando a análise de dados, constitui-se como desafio o aprofundamento teórico da concepção de alfabetização crítica e da metodologia de alfabetização crítica em sentido específico, bem como da referência da alfabetização crítica no PPP da Escola. Nesse sentido, é imprescindível considerar que o texto exerce função preponderante, sendo ponto de partida de um processo de alfabetização que intenciona promover a conscientização e a criticidade. Ao usar o texto é possível compreender a “totalidade da palavra, globalmente e não como parte mínima que é o grafema” (FREIRE; MACEDO, 2015, p.201).

Ressalta-se que entender a dimensão crítica da palavra como geradora de significados é discernir que a apropriação da cultura escrita pode estar a serviço da dominação ou da libertação das pessoas. A alfabetização constitui-se em instrumento de dominação quando é desenvolvida a partir da língua dominante e é de libertação, quando parte da língua e da cultura do povo. Daí a importância de se avançar também enquanto coletivo na apropriação e no desenvolvimento dos processos de alfabetização crítica e de letramentos, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2021).

Cabe considerar que, também, há o desafio de continuar o enfrentamento das políticas públicas de cunho hegemônico, traduzidas pela imposição do currículo, redução de investimentos e condições de trabalho, bem como a formação de professores(as), alinhada ao mercado. Faz-se necessário resistir quanto ao fortalecimento da identidade pedagógica na defesa de um currículo não prescritivo. A criação de estratégias de convencimento e de conscientização da comunidade escolar por meio do diálogo problematizador, da gestão democrática e do trabalho alicerçado em rede, possibilita a efetivação da alfabetização crítica.

À vista disso, considera-se que este estudo trouxe contribuições para o campo educacional, uma vez que evidenciou o protagonismo, a autonomia, a criatividade, a participação, a inclusão, o respeito à diversidade, a vivência democrática, a postura ética e política de estudantes, educadores(as) na Escola Zandoná como avanços desencadeados por um processo educativo que intenciona a promoção da alfabetização crítica, começando nos anos iniciais. Ao se identificarem os desafios de enfrentamento das políticas públicas educacionais de cunho hegemônico, de ampliação da fundamentação teórica das concepções de letramentos e da alfabetização crítica e da metodologia de alfabetização crítica é a possibilidade de

reconhecer os limites e superá-los, fortalecendo assim a identidade de alfabetização da Escola e o compromisso com a transformação da sociedade.



## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004 9 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BARTLETT, Lesley; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. **Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os Novos Estudos sobre Letramento**. Revista Brasileira de Alfabetização – Abalf. Vitória, ES, v.1, n.1, jan./jun.2015.

BONAMINO, Alicia; MEIRA, Marina. **Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e78979, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 318)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (organizadores). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias&Letras, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Disponível em: Constituição-Compilado ([planalto.gov.br](http://planalto.gov.br)) . Acesso em: 15 de maio de 2022.

BRASIL. **Constituição, 1988. Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em 31 de julho de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm). Acesso em: 15 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, Ministério da Educação, 2012.

BUNZEN, Clécio. **Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na política nacional de alfabetização (PNA, 2019)**. Revista Brasileira de Alfabetização – Abalf. Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) | p. 44-51 | jul./dez. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n 116, p. 245-262, julho/2002.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, Jonh. **Democracia e Educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento, os desafios da educação**. Petropolis: Vozes, 2001.

DRESCH, Jaime F.; GROSCH; Maria S. SCHNEIDER. Neusa M. **Reflexões sobre o impacto da política pública do Pnaic na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 435-456, abr./jun. 2020.

ESCOLA ZANDONÁ. **Regimento do Ensino Fundamental de nove anos**. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3ª ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Manuela. Brincar. In:\_\_\_\_\_. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais**. Braga, UMinho Editora. 2021, p. 75-81.

FETH, Monika. Quando as cores foram proibidas. São Paulo: Brinque-Book, 1998.

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância: Diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 51ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 55.ed.rev e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GAUER, Sandra (Org.) **Fazendo história na escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná**. Passo Fundo: Allgraf, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: Acesso em: 01 ago. 2019.

MOROSINI, Marília, KOHLS-SANTOS, Pricila, BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CVR, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo(org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo, FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v.33, n.89, p.15-34, jan.-abr.2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das Políticas públicas**. Trad. A. Bavaresco, A.Ferraro, Pelotas: Educat, 2002.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular como resistência e emancipação humana**. Cad. Cedes, Campinas, v.35, n.96, p.219-238, maio-ago., 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (Orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação.** São Leopoldo: Oikos, 2018 (\*)

PICOLLI, Luciana. **Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas Universidades Federais da Região Sul do Brasil.** Revista Brasileira de Alfabetização – Abalf. Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 132-154 jan./jun. 2015.

ROSSETTO, Candida Beatriz. **Formação continuada de professores (as) para uma educação contra hegemônica: Um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fronteira Sul. Erechim. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas Infantis. In: \_\_\_\_\_. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais.** Braga, UMinho Editora. 2021, p. 179 -184.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade: interrogações partir da sociologia da infância.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n 91. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (orgs.). A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: \_\_\_\_\_. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação.** Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever.** 1.ed. São Paulo: Contexto, 2021.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo R. **Participação popular, poder e formação da cidadania: Um estudo político-pedagógico do orçamento participativo.** Rev. FAEEBA, Ed. E Contemp., Salvador, v.27, n.51, p.251-263, jan./abr.2018.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **Conceitos de educação em Paulo Freire: Glossário.** Petrópolis: Vozes, 2006.

## APÊNDICE A – Roteiro de pesquisa participante



### ROTEIRO DA PESQUISA PARTICIPANTE – GRUPO DE EDUCADORAS QUE PARTICIPAM DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA ZANDONÁ

Alfabetização na infância numa perspectiva crítica

#### **ENCONTRO 1 – Problematização sobre a concepção de alfabetização da escola**

A Escola Zandoná anualmente realiza a Feira de Iniciação à Pesquisa cujo objetivo é desenvolver nos estudantes a iniciação à pesquisa. Cada feira possui uma mística de abertura com o intuito de levar o público presente a reflexão sobre determinado tema. Neste ano, a mística tratou a respeito da história da escola, seus princípios e opção metodológica embasada na educação libertadora. Trouxe Freire e Alice como personagens principais que indagam o mundo. Na mística de abertura da XV Feira de Iniciação à Pesquisa foram expressas algumas considerações a respeito da alfabetização.

#### **QUESTÕES PARA O DEBATE:**

- 1) A partir da mística de abertura da XV Feira de Iniciação à Pesquisa que falas dos personagens expressam a concepção de alfabetização da escola?
- 2) E para você o que é alfabetização? Quando e em que momentos ela acontece?

#### **ENCONTRO 2 – Metodologia de alfabetização crítica e possibilidades**

##### **1º MOMENTO**

A escola trabalha com temas geradores que provem da pesquisa participante por meio da coleta de falas da comunidade escolar. Levando em conta o planejamento de um novo tema gerador para os anos iniciais: “Quem tem dinheiro tem tudo” será proposta a leitura do livro: Quando as cores foram proibidas, de Monika Feth. O livro conta a história de um povo que perde seu presidente e deixa um influente e ambicioso homem tomar o seu lugar sem mais nem menos. Como ele era rico, e tinha amigos

ricos e interesseiros, que queriam ficar mais ricos ainda, era interessante para eles apoiá-lo, e assim ele se tornou o novo líder. A história possibilita a discussão de vários temas, entre eles: política, respeito as diferenças, preconceito, autoritarismo, ditadura.



Figura 1: Capa do livro Quando as cores foram proibidas de Monika Feth

### QUESTÕES PARA DEBATE:

- 1) Que temas podemos identificar nesta história? Esses temas podem ser trabalhados com as crianças dos anos iniciais?
- 2) De que forma estes temas podem ser explorados levando em conta uma alfabetização crítica?
- 3) Que práticas ou experiências são desenvolvidas no processo de alfabetização crítica no contexto do ensino aprendizagem?

### 2º MOMENTO

Leitura de fragmento da obra: Educação como prática da liberdade.

Com seis meses de experiências, perguntávamos a nós mesmos se não seria possível fazer algo, com um método também ativo, que nos desse resultados iguais, na alfabetização do adulto, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira.

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 2020. p.136-137).

#### **QUESTÃO PARA DEBATE:**

- 1) Quais os resultados que podem ser considerados avanços na alfabetização das crianças utilizando a metodologia de alfabetização crítica?



## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTORAS

### Pesquisa

#### Alfabetização na infância numa perspectiva crítica

#### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- 1) Nome:
- 2) Data de nascimento:
- 3) Formação acadêmica:
- 4) Tempo de atuação no cargo que exerce:
- 5) Tempo de atuação no magistério:

#### **QUESTÕES DA PESQUISA**

- 6) O que é alfabetização crítica para você?
- 7) No seu modo de ver, o espaço pelo qual você é responsável trabalha na perspectiva da alfabetização crítica nos anos iniciais? Como acontece o processo de alfabetização nos anos iniciais?
- 8) Explícite algumas práticas ou experiências de alfabetização crítica que tenha observado que contribuiu com os processos de ensino e aprendizagem como no contexto da escola.
- 9) Que avanços e desafios são possíveis identificar num trabalho nesta perspectiva?
- 10) Há alguma outra questão que não foi apontada no diálogo que você gostaria de acrescentar?



## APÊNDICE C – Quadros do estado de conhecimento

### Quadro 3 - Bibliografia anotada

| Nº  | ANO  | AUTOR                               | TÍTULO   | PALAVRAS-CHAVE  | RESUMO  |
|---|------|-------------------------------------|--|---|---|
| FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 226 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. |      |                                     |  |   |   |
| 1   | 2012 | Fatima Aparecida de Souza Francioli | Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental | Educação - Brasil<br>Alfabetização<br>Pedagogia crítica<br>Ensino fundamental<br>Literacy | Esta pesquisa, de natureza conceitual, procurou apresentar as contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental demonstrando como no processo de alfabetização a criança pode desenvolver um domínio consciente da escrita. Até a década de 1980, o Brasil utilizou, para alfabetizar as crianças, os denominados “métodos tradicionais”, constituídos pelo método sintético, analítico e misto. A partir de meados daquela década difundiu-se por todo o país a teoria construtivista como proposta pedagógica, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental. A chamada “psicogênese da língua escrita” deslocou o eixo do “como se ensina” adotado pelos métodos então em vigor para o “como se aprende”, característica da concepção educacional sustentada pela teoria construtivista. No entanto, os resultados, bastante insatisfatórios, apresentados pelas avaliações nacionais, têm demonstrado que é preciso buscar alternativas pedagógicas que respondam aos desafios atuais da alfabetização. Nesse sentido, optamos pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, por encontrar no cerne dessas teorias as respostas para um ensino que desenvolva a aprendizagem consciente da criança. A análise que realizamos, de escritos de Vigotski sobre a linguagem escrita, mostraram que para esse autor a novidade essencial que a aprendizagem da linguagem escrita traz ao processo de uso dos signos pela criança reside no caráter voluntário do uso da linguagem escrita em comparação com o caráter espontâneo do uso da linguagem oral pela criança. Esse aspecto conecta-se, na teoria vigotskiana, à questão da relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento da criança(...) |

| Nº   | ANO  | AUTOR                | TÍTULO  | PALAVRAS-CHAVE   | RESUMO  |
|--|------|----------------------|---|--|---|
| PAULA, Carla Ramos de. O gênero discursivo charge: uma proposta pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. |      |                      |   |  |   |
| 2  | 2013 | Carla Ramos de Paula | O gênero discursivo charge: uma proposta pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental | Texto verbo-visual<br>Processo ensino-aprendizagem<br>Metodologia da Mediação Dialética<br>Alfabetização | Esta dissertação tem como objeto de estudo a charge como possibilidade pedagógica para o aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1º ano ao 5º ano. A pesquisa originou-se com a seguinte questão: quais aspectos presentes na perspectiva bakhtiniana de linguagem e na Metodologia da Mediação Dialética, articuladamente, possibilitam a elaboração de propostas pedagógicas com charges que propiciem a desenvoltura crítica nos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral foi o de apresentar proposições didáticas com o gênero discursivo charge por meio das postulações da Metodologia da Mediação Dialética à luz da teoria bakhtiniana com o intuito de provocar a leitura crítica da charge pela ruptura do riso imediato. Os objetivos específicos foram: abordar a charge na perspectiva bakhtiniana de linguagem; discutir a inserção da charge no processo ensino-aprendizagem; apresentar a Metodologia da Mediação Dialética como uma possibilidade de orientação no trabalho com charges nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano; e relacionar o trabalho pedagógico com charges e a possibilidade da desenvoltura da criticidade. Objetivando ao seu alcance, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, orientada pela perspectiva bakhtiniana de linguagem, e por teóricos que tratam sobre o tema charge: Flôres (2002), Teixeira (2005), e especificamente, Romualdo (2000). Para o diálogo com a Metodologia da Mediação Dialética, privilegiamos a produção de Oliveira, Almeida e Arnoni (2007). As charges que compuseram o corpus das propostas de encaminhamentos didáticos foram coletadas no Jornal de Charges: ( <a href="http://www.chargeonline.com.br">www.chargeonline.com.br</a> ). Por meio deste estudo, evidenciou-se a possibilidade da inserção da charge nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do processo de mediação pedagógica. Além disso, destacamos que o trabalho pedagógico com charges, ao propiciar a ruptura do riso pelo riso (riso imediato), rumo à captação da crítica presente no gênero, poderá favorecer uma leitura crítica das teias sociais e, por conseguinte, a desenvoltura crítica desse aluno. |

| Nº  | ANO  | AUTOR                | TÍTULO   | PALAVRAS-CHAVE   | RESUMO   |
|---|------|----------------------|--|--|--|
| TELES, Damares Araujo. Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. (acesso embargado) |      |                      |  |  |  |
| 3   | 2018 | Damares Araujo Teles | Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI. | Prática de ensino<br>Letramento<br>Alfabetização<br>Professores -<br>Formação profissional | A presente dissertação tem como objeto de estudo a prática docente na alfabetização e letramento de crianças, por isso o objetivo geral consistiu em investigá-la nas séries iniciais, observando a relevância de práticas exitosas construídas ao longo da trajetória profissional. E os específicos foram: analisar a concepção de alfabetização que dá suporte à prática docente; identificar os métodos utilizados na alfabetização e letramento das crianças; apontar os saberes relativos aos processos de alfabetização e letramento que a professora pesquisada adquiriu a partir da prática cotidiana; verificar quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela docente no decorrer de sua prática e que dificultam a alfabetização e letramento; descrever como a professora busca a formação continuada para que sua prática se torne eficaz e evidenciar os resultados que a professora tem adquirido ao longo de sua trajetória profissional. Por isso surgiu a seguinte questão-problema: qual a relevância de uma prática docente que ao longo dos anos tem alcançado resultados satisfatórios na alfabetização e letramento nas séries iniciais? Utilizamos como embasamento teórico diversos autores, dentre eles: Abramovich (1995); Feldmann (2009); Ferreiro e Teberosky (1999); Frade (2005); Garcia (2008); Mortatti (2000); Montessori (1965); Pimenta (2009), Rohrs (2010), Soares (2017), entre outros. Como metodologia fizemos a opção pela abordagem qualitativa, com o estudo de estudo de caso e como procedimentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, observações e análise documental. Tivemos como referência os estudos de André (2013); Chizzotti (2003); Ludke e André (1986); Stake (1995), entre outros. Os resultados evidenciam que a professora desenvolveu ao longo de sua trajetória docente práticas que tiveram ótimos êxitos na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, com a efetiva formação de indivíduos críticos e reflexivos que utilizam a leitura e a escrita como práticas sociais. |

| Nº  | ANO  | AUTOR                         | TÍTULO  | PALAVRAS-CHAVE  | RESUMO   |
|---|------|-------------------------------|---|---|--|
| MELO, Camila Ericka Andrade de. Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano. 2020. 199 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. |      |                               |   |   |  |
| 4   | 2020 | Camila Ericka Andrade de Melo | Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano | Jogos<br>Brincadeiras<br>Crianças<br>Cultura lúdica<br>Ciclo de alfabetização anos iniciais do ensino fundamental | O presente estudo tem como objeto de pesquisa os Jogos e as Brincadeiras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Partiu-se da premissa de que, ao entrar no Ensino Fundamental, os jogos e as brincadeiras são quase que proibidos no ambiente educacional em razão do processo convencional de alfabetização. Logo, emergiram as seguintes inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa: É possível jogar e/ou brincar no contexto escolar do Ciclo de Alfabetização? Se é possível, em que momento e como se realizam o jogar e/ou brincar? Como as crianças percebem o jogar e/ou brincar no contexto escolar do Ciclo de Alfabetização? A cultura do jogar e/ou brincar presente no contexto social das crianças influencia na vivência do jogar e/ou brincar no contexto escolar? Com os questionamentos elencados, delimitou-se como objetivo geral analisar como os jogos e as brincadeiras estão incluídos no contexto escolar de duas turmas do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos consistiram em: identificar quais os momentos reservados aos jogos e/ou brincadeiras na escola; verificar como as ações relacionadas ao jogar e ao brincar se realizam no Ciclo de Alfabetização; compreender a percepção das crianças relacionada à diminuição ou ao aumento nas possibilidades do jogar e/ou brincar no contexto escolar do 3º ano do Ciclo de Alfabetização; e, identificar se a cultura do jogar e/ou brincar presente no contexto social das crianças influencia na vivência do jogar e/ou brincar no contexto escolar. Partindo-se dos objetivos apresentados, a pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa. Tomou-se por base os instrumentos da Metodologia Comunicativa Crítica, que implicaram em observação das práticas escolares, relatos comunicativos de vida cotidiana e grupos de discussão comunicativos, bem como os registros de grafias e desenhos das crianças. Definiu-se como universo da pesquisa uma Escola Municipal que atende ao Ensino Fundamental localizada no Município de Suzano, região Metropolitana do Estado de São Paulo. Os sujeitos envolvidos foram quarenta e duas crianças matriculadas em duas turmas do 3º ano |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  | <p>do Ensino Fundamental. Os principais resultados alcançados com este estudo demonstraram que na escola estudada, dentro do contexto das turmas analisadas, os espaços físicos delimitados e as práticas escolares existentes no decorrer dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribuem para a diminuição das ações relacionadas aos jogos e às brincadeiras. Notou-se, ainda, a relevância de se considerar as crianças como atores sociais e, assim, escutar as suas diferentes linguagens relacionadas ao objeto de estudo. Neste estudo, elas mesmas expressaram, por meio de diferentes linguagens, a falta que sentem de poder jogar ou brincar livremente no ambiente escolar, demonstrando, em muitos momentos, a capacidade de se desvincular de regras e padrões impostos para satisfazerem seus anseios infantis. Concluiu-se, ao final, que se torna necessário expandir o olhar para as ações do jogar e do brincar para além da Educação Infantil, visto que os sujeitos pertencentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também são crianças.</p> |
|--|--|--|--|--|--|

| Nº   | ANO  | AUTOR                   | TÍTULO  | PALAVRAS-CHAVE                          | RESUMO  |
|--|------|-------------------------|---|---|---|
| SILVA, Thaise Pereira da. A mediação no processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental I: uma reflexão dialético-pedagógica. |      |                         |   |   |   |
| 5  | 2019 | Thaise Pereira da Silva | A mediação no processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental I: uma reflexão dialético-pedagógica | Educação,<br>Mediação,<br>Alfabetização | A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e à Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas do núcleo de Formação Docente, bem como ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq Currículo, Formação e Trabalho Docente, foi desenvolvida com base nos seguintes questionamentos: quais as práticas de mediação realizadas no contexto de uma escola municipal da cidade de Cambé-PR e como os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica, são materializados na instituição, tendo como referência a alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental? Objetivou-se, portanto, compreender como se dá a mediação no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar como são vistos, no cotidiano da sala de aula, os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-cultural em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica. Para o estudo, pretendeu-se, especificamente: a) investigar de que forma a mediação vem sendo realizada durante o ciclo de alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cambé, considerando que tal instituição tem o seu projeto político pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica; b) analisar em que medida a abordagem teórica contemplada no PPP da escola em questão direciona as mediações pedagógicas realizadas no contexto escolar; c) identificar as percepções de professores e gestores acerca da mediação no contexto escolar; d) fomentar a discussão sobre a mediação do conhecimento científico, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentadas pelo método dialético. A metodologia se consistiu na pesquisa qualitativa, de abordagem crítico-dialética. Os dados foram coletados por meio da pesquisa de campo. Assim, foram realizadas observações participativas, análise documental e entrevistas com professores e gestores de uma instituição pública do município de Cambé-PR. A análise dos dados ocorreu por meio das categorias dialéticas: trabalho; práxis; mediação; fenômeno e essência; e conteúdo e forma. Os resultados apontaram que existem lacunas no trabalho desenvolvido, pautado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente, no que se refere à apropriação da abordagem teórica adotada pela instituição em questão e, portanto, uma fragilidade na formação de conceitos, contribuindo, dessa forma, para a reflexão sobre a mediação pedagógica no processo de alfabetização. |

| Nº   | ANO  | AUTOR                             | TÍTULO  | PALAVRAS-CHAVE   | RESUMO   |
|--|------|-----------------------------------|---|--|--|
| CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. |      |                                   |   |  |  |
| 6  | 2016 | Cruz, Mirian Margarete Pereira da | Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do pacto nacional pela alfabetização na idade certa | Políticas educacionais<br>Formação continuada de professores<br>Alfabetização<br>PNAIC | Este trabalho apresenta uma análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que vem sendo efetivado pelo Ministério da Educação, nos estados brasileiros e Distrito Federal, desde 2013. Trata-se de um programa de formação continuada de professores regentes do Ciclo de Alfabetização. A proposta do programa foi elaborada e concebida na gestão do governo de Dilma Vana Rousseff (2011/2014), com o objetivo de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, na área de alfabetização/ linguagem e matemática. Entretanto, a implementação deste programa esbarra em dificuldades estruturais, e relacionadas à prática pedagógica do professor, que vão desde a concepção que possuem acerca da alfabetização até as condições efetivas para o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, delimitou-se como problema central para o desenvolvimento dessa pesquisa a seguinte questão norteadora: como se efetivou a implantação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a partir dos programas para formação continuada de professores desenvolvidos anteriormente? Para o desenvolvimento da pesquisa foi definido como objetivo geral: analisar a implantação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir dos programas para formação continuada de professores que o antecederam. Para alcance deste objetivo, definiu-se como objetivos específicos: compreender o contexto histórico e seus determinantes, que engendraram os programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; entender a formulação e implementação das políticas educacionais para a formação continuada de professores alfabetizadores; apontar os limites e os avanços do PNAIC. A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando como aporte teórico autores que tratam das questões da formação continuada, alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica. A partir da pesquisa bibliográfica, a análise das fontes primárias e |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  | secundárias, relacionadas à temática do estudo, permitiu analisar as intenções e os múltiplos determinantes que engendram a formação continuada de professores. O eixo teórico metodológico é expresso pelo materialismo histórico-dialético, na medida em que possibilita a análise da totalidade, evidenciando as contradições existentes na sociedade capitalista. Os resultados apontaram os limites e avanços na política de formação de professores alfabetizadores, proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O desenvolvimento de políticas voltadas para a formação de professores é um passo essencial para mudarmos o panorama educacional e contribuirmos para uma educação realmente emancipadora e que garanta a aprendizagem e nossos alunos. Por meio deste programa, foram percebidas mudanças na prática pedagógica dos professores. Porém, torna-se fundamental ressaltar que os programas não mudam déficits educacionais da noite para o dia, pois são necessárias articulações com outras ações políticas, que não dependem somente da formação continuada de professores. |
|--|--|--|--|--|--|

| Nº | ANO | AUTOR | TÍTULO | PALAVRAS-CHAVE | RESUMO |
|----|-----|-------|--------|----------------|--------|
|----|-----|-------|--------|----------------|--------|



WASILEWSKI, Cassiana da Silva. Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

|   |      |                              |   |   |   |
|---|------|------------------------------|---|---|---|
| 7 | 2020 | Cassiana da Silva Wasilewski | Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência | Professores - Formação profissional<br>Professores alfabetizadores - Formação profissional<br>Alfabetização | Esta pesquisa tem por objetivo apresentar a formação das(os) professoras(es) alfabetizadores em exercício nas séries iniciais de três escolas da rede municipal de São Paulo, na região oeste, e levantar alguns aspectos dessa formação que se refletem na prática, elencando os conhecimentos essenciais que a(o) professora(a) alfabetizador apresenta por meio da elaboração um perfil das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es), entrevistados, regentes dos 1º e/ou 2º anos do ensino fundamental I na PMSP na DRE Butantã. Para isso, realizamos um estudo sobre os métodos de ensino da leitura e escrita e procuramos identificar alguns aspectos da formação inicial que fundamentam as práticas na PMSP. As(os) professoras(es) de alfabetização, que ingressam na rede municipal, passam por um processo legal ao assumir seu cargo público ou ao aceitar um contrato de trabalho. Além disso, ao ingressarem, enfrentam dificuldades diversas principalmente em classes de alfabetização. Uma formação inicial que fundamente a aprendizagem dos processos de leitura e escrita é um importante passo para garantir a formação das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es). Elaborar um perfil dos profissionais alfabetizadoras(es) pode oferecer um entendimento das reais necessidades que envolvem o processo de alfabetização no sentido de compreender quais aspectos da sua formação inicial (faculdade) que contribuem efetivamente para uma ação pedagógica na alfabetização das crianças. Adotamos um referencial teórico voltado para as pesquisas sobre a alfabetização, letramento, métodos de alfabetização e formação de professoras(es) sob uma perspectiva crítica e do ponto de vista da psicogênese da língua escrita e das interações sociais. A metodologia é qualitativa com análise documental, leitura bibliográfica específica e entrevistas, trilhando um referencial teórico com Braslavsky (1971), Feldmann (2017), Ferreiro (1990 e 2006), Goodman (1995), Kato (1988), Noffs (2018), Soares (2004 e 2018), entre outros. Os resultados esperados estão associados às lacunas existentes na formação acadêmica inicial e nos desdobramentos na alfabetização das crianças |
|---|------|------------------------------|---|---|---|

| Nº | ANO | AUTOR | TÍTULO | PALAVRAS-CHAVE | RESUMO |
|----|-----|-------|--------|----------------|--------|
|----|-----|-------|--------|----------------|--------|

|  |      |                               |  |  |  |  |
|--|------|-------------------------------|--|--|--|--|
| PAGNAN, Katiane Beatriz Silva. A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. |      |                               |  |  |  |  |
| 8  | 2016 | PAGNAN, Katiane Beatriz Silva | A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas | Professor alfabetizador.<br>Alfabetizador.<br>Formação de professores. | Neste estudo, realizou-se um breve histórico sobre a formação do professor alfabetizador no Brasil, o que permitiu um olhar para a história, constando-se fatos, mudanças que ocorreram no contexto educacional, entre outras realidades. Também, pode-se construir um breve histórico sobre a alfabetização no Brasil, bem como uma abordagem dos conceitos alfabetização e letramento, de modo a melhor compreender como ambos se relacionam e ao mesmo tempo se convergem. Os objetivos do estudo consistem em: Analisar os discursos sobre a formação do professor alfabetizador; Destacar alternativas apresentadas nas produções acadêmicas sobre (e para) a formação do professor alfabetizador; Aprofundar sobre as concepções de formação do professor alfabetizador presentes nos discursos das produções acadêmicas selecionadas. No corpus da pesquisa foi feito um estudo com seis trabalhos acadêmicos publicados no portal de periódicos da CAPES, tendo como objeto de estudo a formação do professor alfabetizador; utilizando como metodologia o Paradigma Indiciário. Assim, com a análise do material selecionado, verificou-se a importância de estudar essas produções, porque elas atentam não só para um modo de conceber o professor, mas também fomentam a necessidade de o professor alfabetizador estar em constante aprendizado (por meio da educação ou formação continuada). Pode-se considerar, diante de todo o trabalho exposto que o professor alfabetizador é um ser em contínuo aprendizado e mediador do processo de ensino-aprendizado, e, por isso, auxilia a escola a cumprir seu papel, que é ensinar a criança a ler e escrever, tornando-a cidadão letrado, alfabetizando-a. |  |

Quadro 4 - Bibliografia sistematizada

| Nº | ANO | AUTOR | TÍTULO | NÍVEL | OBJETIVOS | METODOLOGIA | RESULTADOS |
|----|-----|-------|--------|-------|-----------|-------------|------------|
|----|-----|-------|--------|-------|-----------|-------------|------------|

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 226 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.

|   |      |                                       |  |      |   |   |  |
|---|------|---------------------------------------|--|------|---|---|--|
| 1 | 2012 | FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. | Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental | Tese | Apresentar as contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental demonstrando como no processo de alfabetização a criança pode desenvolver um domínio consciente da escrita. | Este estudo se desenvolve a partir de pesquisa bibliográfica e está dividido em quatro capítulos. | Concluímos que a unidade entre alfabetização e tomada de consciência se constitui a partir da apropriação dos conceitos científicos possibilitada por um ensino deliberadamente voltado à transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Portanto, todas as particularidades da língua escrita que constituem as características essenciais para o desenvolvimento do psiquismo humano, deverão estar estruturadas num ensino escolar organizado em conteúdos e métodos que permitam às crianças assimilarem com êxito os saberes produzidos historicamente pela humanidade. |
|---|------|---------------------------------------|--|------|---|---|--|

| Nº | ANO | AUTOR | TÍTULO | NÍVEL | OBJETIVOS | METODOLOGIA | RESULTADOS |
|----|-----|-------|--------|-------|-----------|-------------|------------|
|----|-----|-------|--------|-------|-----------|-------------|------------|

PAULA, Carla Ramos de. O gênero discursivo charge: uma proposta pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

|   |      |                      |   |             |  |  |  |
|---|------|----------------------|---|-------------|--|--|--|
| 2 | 2013 | Carla Ramos de Paula | O gênero discursivo charge: uma proposta pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental | Dissertação | O objetivo geral foi o de apresentar proposições didáticas com o gênero discursivo charge por meio das postulações da Metodologia da Mediação Dialética à luz da teoria bakhtiniana com o intuito de provocar a leitura crítica da charge pela ruptura do riso imediato. Os objetivos específicos foram: abordar a charge na perspectiva bakhtiniana de linguagem; discutir a inserção da charge no processo ensino-aprendizagem; apresentar a Metodologia da Mediação Dialética como uma possibilidade de orientação no trabalho com charges nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano; e relacionar o trabalho pedagógico com charges e a possibilidade da desenvoltura da criticidade. Objetivando ao seu alcance, | Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, orientada pela perspectiva bakhtiniana de linguagem, e por teóricos que tratam sobre o tema charge: Flôres (2002), Teixeira (2005), e especificamente, Romualdo (2000). Para o diálogo com a Metodologia da Mediação Dialética, privilegamos a produção de Oliveira, Almeida e Arnoni (2007). As charges que compuseram o corpus das propostas de encaminhamentos didáticos foram coletadas no Jornal de Charges: ( <a href="http://www.chargeonline.com.br">www.chargeonline.com.br</a> ). | Por meio deste estudo, evidenciou-se a possibilidade da inserção da charge nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do processo de mediação pedagógica. Além disso, destacamos que o trabalho pedagógico com charges, ao propiciar a ruptura do riso pelo riso (riso imediato), rumo à captação da crítica presente no gênero, poderá favorecer uma leitura crítica das teias sociais e, por conseguinte, a desenvoltura crítica desse aluno. |
|---|------|----------------------|---|-------------|--|--|--|

| Nº | ANO | AUTOR | TÍTULO | NÍVEL | OBJETIVOS | METODOLOGIA | RESULTADOS |
|----|-----|-------|--------|-------|-----------|-------------|------------|
|----|-----|-------|--------|-------|-----------|-------------|------------|

|   |      |                      |   |             |   |   |   |
|---|------|----------------------|---|-------------|---|---|---|
| TELES, Damares Araujo. Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. (acesso embargado) |      |                      |   |             |   |   |   |
| 3   | 2018 | Damares Araujo Teles | Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI | Dissertação | A dissertação tem como objeto de estudo a prática docente na alfabetização e letramento de crianças, por isso o objetivo geral consistiu em investigá-la nas séries iniciais, observando a relevância de práticas exitosas construídas ao longo da trajetória profissional. E os específicos foram: analisar a concepção de alfabetização que dá suporte à prática docente; identificar os métodos utilizados na alfabetização e letramento das crianças; apontar os saberes relativos aos processos de alfabetização e letramento que a professora pesquisada adquiriu a partir da prática cotidiana; verificar quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela docente no decorrer de sua prática e que dificultam a alfabetização e letramento; descrever como a professora busca a formação continuada para que sua prática se torne eficaz e evidenciar os resultados que a professora tem adquirido ao longo de sua trajetória profissional. | Como metodologia, fizemos a opção pela abordagem qualitativa, com o estudo de caso e como procedimentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, observações e análise documental. | Os resultados evidenciam que a professora desenvolveu ao longo de sua trajetória docente práticas que tiveram ótimos êxitos na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, com a efetiva formação de indivíduos críticos e reflexivos que utilizam a leitura e a escrita como práticas sociais. |

| Nº | ANO | AUTOR | TÍTULO | NÍVEL | OBJETIVOS | METODOLOGIA | RESULTADOS |
|----|-----|-------|--------|-------|-----------|-------------|------------|
|----|-----|-------|--------|-------|-----------|-------------|------------|

Melo, Camila Ericka Andrade de. Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano. 2020. 199 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

|   |      |                               |   |             |  |   |   |
|---|------|-------------------------------|---|-------------|--|---|---|
| 4 | 2020 | Camila Ericka Andrade de Melo | Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano | Dissertação | O objetivo geral é analisar como os jogos e as brincadeiras estão incluídos no contexto escolar de duas turmas do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos consistiram em: identificar quais os momentos reservados aos jogos e/ou brincadeiras na escola; verificar como as ações relacionadas ao jogar e ao brincar se realizam no Ciclo de Alfabetização; Compreender a percepção das crianças relacionada à diminuição ou ao aumento nas possibilidades do jogar e/ou brincar no contexto escolar do 3º ano do Ciclo de Alfabetização; e, identificar se a cultura do jogar e/ou brincar presente no contexto social das crianças influencia na vivência do jogar e/ou brincar no contexto escolar | A pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa. Tomou-se por base os instrumentos da Metodologia Comunicativa Crítica, que implicaram em observação das práticas escolares, relatos comunicativos de vida cotidiana e grupos de discussão comunicativos, bem como os registros de grafias e desenhos das crianças. Definiu-se como universo da pesquisa uma Escola Municipal que atende ao Ensino Fundamental localizada no Município de Suzano, região Metropolitana do Estado de São Paulo. Os sujeitos envolvidos foram quarenta e duas crianças matriculadas em duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. | Concluiu-se, ao final, que se torna necessário expandir o olhar para as ações do jogar e do brincar para além da Educação Infantil, visto que os sujeitos pertencentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também são crianças. |
|---|------|-------------------------------|---|-------------|--|---|---|

| Nº | ANO | AUTOR | TÍTULO | NÍVEL | OBJETIVOS | METODOLOGIA | RESULTADOS |
|----|-----|-------|--------|-------|-----------|-------------|------------|
|----|-----|-------|--------|-------|-----------|-------------|------------|

| A mediação no processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental I: uma reflexão dialético-pedagógica |      |                         |  |             |   |   |  |
|---|------|-------------------------|--|-------------|---|---|--|
| 5   | 2019 | Thaise Pereira da Silva | A mediação no processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental I : uma reflexão dialético-pedagógica | Dissertação | Objetivou-se, portanto, compreender como se dá a mediação no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar como são vistos, no cotidiano da sala de aula, os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-cultural em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica. Para o estudo, pretendeu-se, especificamente: a) investigar de que forma a mediação vem sendo realizada durante o ciclo de alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cambé, considerando que tal instituição tem o seu projeto político pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica; b) analisar em que medida a abordagem teórica contemplada no PPP da escola em questão direciona as mediações pedagógicas realizadas no contexto escolar; c) identificar as percepções de professores e gestores acerca da mediação no contexto escolar; d) fomentar a discussão sobre a mediação do conhecimento científico, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentadas pelo método dialético. A metodologia se consistiu na pesquisa qualitativa, de abordagem crítico-dialética. | Os dados foram coletados por meio da pesquisa de campo. Assim, foram realizadas observações participativas, análise documental e entrevistas com professores e gestores de uma instituição pública do município de Cambé-PR. A análise dos dados ocorreu por meio das categorias dialéticas: trabalho; práxis; mediação; fenômeno e essência; e conteúdo e forma. | Os resultados apontaram que existem lacunas no trabalho desenvolvido, pautado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente, no que se refere à apropriação da abordagem teórica adotada pela instituição em questão e, portanto, uma fragilidade na formação de conceitos, contribuindo, dessa forma, para a reflexão sobre a mediação pedagógica no processo de alfabetização. |

| Nº   | ANO  | AUTOR                             | TÍTULO  | NÍVEL       | OBJETIVOS   | METODOLOGIA   | RESULTADOS   |
|--|------|-----------------------------------|---|-------------|---|---|--|
| CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. |      |                                   |   |             |   |   |  |
| 6  | 2016 | Cruz, Mirian Margarete Pereira da | Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do pacto nacional pela alfabetização na idade certa | Dissertação | O objetivo geral é analisar a implantação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir dos programas para formação continuada de professores que o antecederam. Para alcance deste objetivo, definiu-se como objetivos específicos: compreender o contexto histórico e seus determinantes, que engendraram os programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; entender a formulação e implementação das políticas educacionais para a formação continuada de professores alfabetizadores; apontar os limites e os avanços do PNAIC. | A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando como aporte teórico autores que tratam das questões da formação continuada, alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica. A partir da pesquisa bibliográfica, a análise das fontes primárias e secundárias, relacionadas à temática do estudo, permitiu analisar as intenções e os múltiplos determinantes que engendram a formação continuada de professores. O eixo teórico metodológico é expresso pelo materialismo histórico-dialético, na medida em que possibilita a análise da totalidade, evidenciando as contradições existentes na sociedade capitalista. | Os resultados apontaram os limites e avanços na política de formação de professores alfabetizadores, proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O desenvolvimento de políticas voltadas para a formação de professores é um passo essencial para mudarmos o panorama educacional e contribuirmos para uma educação realmente emancipadora e que garanta a aprendizagem e nossos alunos. Por meio deste programa, foram percebidas mudanças na prática pedagógica dos professores. Porém, torna-se fundamental ressaltar que os programas não mudam déficits educacionais da noite para o dia, pois são necessárias articulações com outras ações políticas, que não dependem somente da formação continuada de professores. |



| Nº   | ANO  | AUTOR                        | TÍTULO  | NÍVEL       | OBJETIVOS  | METODOLOGIA   | RESULTADOS  |
|--|------|------------------------------|---|-------------|--|---|---|
| Wasilewski, Cassiana da Silva. Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. |      |                              |   |             |  |   |   |
| 7  | 2020 | Cassiana da Silva Wasilewski | Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência | Dissertação | Esta pesquisa tem por objetivo apresentar a formação das(os) professoras(es) alfabetizadores em exercício nas séries iniciais de três escolas da rede municipal de São Paulo, na região oeste, e levantar alguns aspectos dessa formação que se refletem na prática, elencando os conhecimentos essenciais que a(o) professora(a) alfabetizador. | A metodologia é qualitativa com análise documental, leitura bibliográfica específica e entrevistas, trilhando um referencial teórico com Braslavsky (1971), Feldmann (2017), Ferreiro (1990 e 2006), Goodman (1995), Kato (1988), Noffs (2018), Soares (2004 e 2018), entre outros. | Os resultados esperados estão associados às lacunas existentes na formação acadêmica inicial e nos desdobramentos na alfabetização das crianças |

| Nº  | ANO  | AUTOR                         | TÍTULO   | NÍVEL       | OBJETIVOS  | METODOLOGIA   | RESULTADOS  |
|---|------|-------------------------------|--|-------------|--|---|---|
| PAGNAN, Katiane Beatriz Silva. A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas. 2016. 136f . Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. |      |                               |  |             |  |   |   |
| 8   | 2016 | PAGNAN, Katiane Beatriz Silva | A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas | Dissertação | Os objetivos do estudo consistem em: Analisar os discursos sobre a formação do professor alfabetizador; Destacar alternativas apresentadas nas produções acadêmicas sobre (e para) a formação do professor alfabetizador; Aprofundar sobre as concepções de formação do professor alfabetizador presentes nos discursos das produções acadêmicas selecionadas. | No corpus da pesquisa foi feito um estudo com seis trabalhos acadêmicos publicados no portal de periódicos da CAPES, tendo como objeto de estudo a formação do professor alfabetizador; utilizando como metodologia o Paradigma Indiciário. | Pode-se considerar, diante de todo o trabalho exposto que o professor alfabetizador é um ser em contínuo aprendizado e mediador do processo de ensino-aprendizado, e, por isso, auxilia a escola a cumprir seu papel, que é ensinar a criança a ler e escrever, tornando-a cidadão letrado, alfabetizando-a |

Quadro 5 - Bibliografia categorizada

| Categoria – Alfabetização crítica   |      |                                       |  |       |   |   |  |
|---|------|---------------------------------------|--|-------|---|---|--|
| Nº  | ANO  | AUTOR                                 | TÍTULO   | NÍVEL | OBJETIVOS   | METODOLOGIA   | RESULTADOS   |
| FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 226 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. |      |                                       |  |       |   |   |  |
| 1   | 2012 | FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. | Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental | Tese  | Apresentar as contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental demonstrando como no processo de alfabetização a criança pode desenvolver um domínio consciente da escrita. | Este estudo se desenvolve a partir de pesquisa bibliográfica e está dividido em quatro capítulos. | Concluimos que a unidade entre alfabetização e tomada de consciência se constitui a partir da apropriação dos conceitos científicos possibilitada por um ensino deliberadamente voltado à transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Portanto, todas as particularidades da língua escrita que constituem as características essenciais para o desenvolvimento do psiquismo humano, deverão estar estruturadas num ensino escolar organizado em conteúdos e métodos que permitam às crianças assimilarem com êxito os saberes produzidos historicamente pela humanidade. |

| Nº   | ANO  | AUTOR                | TÍTULO  | NÍVEL       | OBJETIVOS  | METODOLOGIA  | RESULTADOS  |
|--|------|----------------------|---|-------------|--|--|---|
| PAULA, Carla Ramos de. O gênero discursivo charge: uma proposta pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. |      |                      |   |             |  |  |   |
| 2  | 2013 | Carla Ramos de Paula | O gênero discursivo charge: uma proposta pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental | Dissertação | O objetivo geral foi o de apresentar proposições didáticas com o gênero discursivo charge por meio das postulações da Metodologia da Mediação Dialética à luz da teoria bakhtiniana com o intuito de provocar a leitura crítica da charge pela ruptura do riso imediato. Os objetivos específicos foram: abordar a charge na perspectiva bakhtiniana de linguagem; discutir a inserção da charge no processo ensino-aprendizagem; apresentar a Metodologia da Mediação Dialética como uma possibilidade de orientação no trabalho com charges nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano; e relacionar o trabalho pedagógico com charges e a possibilidade da desenvoltura da criticidade. Objetivando ao seu alcance, | Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, orientada pela perspectiva bakhtiniana de linguagem, e por teóricos que tratam sobre o tema charge: Flôres (2002), Teixeira (2005), e especificamente, Romualdo (2000). Para o diálogo com a Metodologia da Mediação Dialética, privilegamos a produção de Oliveira, Almeida e Arnoni (2007). As charges que compuseram o corpus das propostas de encaminhamentos didáticos foram coletadas no Jornal de Charges: ( <a href="http://www.chargeonline.com.br">www.chargeonline.com.br</a> ). | Por meio deste estudo, evidenciou-se a possibilidade da inserção da charge nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do processo de mediação pedagógica. Além disso, destacamos que o trabalho pedagógico com charges, ao propiciar a ruptura do riso pelo riso (riso imediato), rumo à captação da crítica presente no gênero, poderá favorecer uma leitura crítica das teias sociais e, por conseguinte, a desenvoltura crítica desse aluno |

| Categoria – Formação de professores alfabetizadores   |      |                      |   |             |   |   |  |
|---|------|----------------------|---|-------------|---|---|--|
| Nº  | ANO  | AUTOR                | TÍTULO  | NÍVEL       | OBJETIVOS   | METODOLOGIA   | RESULTADOS   |
| Teles, Damares Araujo. Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. (acesso embargado) |      |                      |   |             |   |   |  |
| 3   | 2018 | Damares Araujo Teles | Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI | Dissertação | A dissertação tem como objeto de estudo a prática docente na alfabetização e letramento de crianças, por isso o objetivo geral consistiu em investigá-la nas séries iniciais, observando a relevância de práticas exitosas construídas ao longo da trajetória profissional. E os específicos foram: analisar a concepção de alfabetização que dá suporte à prática docente; identificar os métodos utilizados na alfabetização e letramento das crianças; apontar os saberes relativos aos processos de alfabetização e letramento que a professora pesquisada adquiriu a partir da prática cotidiana; verificar quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela docente no decorrer de sua prática e que dificultam a alfabetização e letramento; descrever como a professora busca a formação continuada para que sua prática se torne eficaz e evidenciar os resultados que a professora tem adquirido ao longo de sua trajetória profissional. | Como metodologia, fizemos a opção pela abordagem qualitativa, com o estudo de caso e como procedimentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, observações e análise documental. | Os resultados evidenciam que a professora desenvolveu ao longo de sua trajetória docente práticas que tiveram ótimos êxitos na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, com a efetiva formação de indivíduos críticos e reflexivos que utilizam a leitura e a escrita como práticas sociais |

| Nº  | ANO  | AUTOR                   | TÍTULO  | NÍVEL       | OBJETIVOS   | METODOLOGIA  | RESULTADOS   |
|---|------|-------------------------|---|-------------|---|--|--|
| SILVA, Thaise Pereira da. A mediação no processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental I: uma reflexão dialético-pedagógica |      |                         |   |             |   |  |  |
| 5   | 2019 | Thaise Pereira da Silva | A mediação no processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental I: uma reflexão dialético-pedagógica | Dissertação | Objetivou-se, portanto, compreender como se dá a mediação no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar como são vistos, no cotidiano da sala de aula, os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-cultural em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica. Para o estudo, pretendeu-se, especificamente: a) investigar de que forma a mediação vem sendo realizada durante o ciclo de alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cambé, considerando que tal instituição tem o seu projeto político pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica; b) analisar em que medida a abordagem teórica contemplada no PPP da escola em questão direciona as mediações pedagógicas realizadas no contexto escolar; c) identificar as percepções de professores e gestores acerca da mediação no contexto escolar; d) fomentar a discussão sobre a mediação do conhecimento científico, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentadas pelo método dialético. | A metodologia consistiu na pesquisa qualitativa, de abordagem crítico-dialética. Os dados foram coletados por meio da pesquisa de campo. Assim, foram realizadas observações participativas, análise documental e entrevistas com professores e gestores de uma instituição pública do município de Cambé-PR. A análise dos dados ocorreu por meio das categorias dialéticas: trabalho; práxis; mediação; fenômeno e essência; e conteúdo e forma. | Os resultados apontaram que existem lacunas no trabalho desenvolvido, pautado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente, no que se refere à apropriação da abordagem teórica adotada pela instituição em questão e, portanto, uma fragilidade na formação de conceitos, contribuindo, dessa forma, para a reflexão sobre a mediação pedagógica no processo de alfabetização. |

| Nº   | ANO  | AUTOR                             | TÍTULO  | NÍVEL       | OBJETIVOS   | METODOLOGIA   | RESULTADOS   |
|--|------|-----------------------------------|---|-------------|---|---|--|
| CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. |      |                                   |   |             |   |   |  |
| 6  | 2016 | Cruz, Mirian Margarete Pereira da | Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do pacto nacional pela alfabetização na idade certa | Dissertação | O objetivo geral é analisar a implantação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir dos programas para formação continuada de professores que o antecederam. Para alcance deste objetivo, definiu-se como objetivos específicos: compreender o contexto histórico e seus determinantes, que engendraram os programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; entender a formulação e implementação das políticas educacionais para a formação continuada de professores alfabetizadores; apontar os limites e os avanços do PNAIC. | A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando como aporte teórico autores que tratam das questões da formação continuada, alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica. A partir da pesquisa bibliográfica, a análise das fontes primárias e secundárias, relacionadas à temática do estudo, permitiu analisar as intenções e os múltiplos determinantes que engendram a formação continuada de professores. O eixo teórico metodológico é expresso pelo materialismo histórico-dialético, na medida em que possibilita a análise da totalidade, evidenciando as contradições existentes na sociedade capitalista. | Os resultados apontaram os limites e avanços na política de formação de professores alfabetizadores, proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O desenvolvimento de políticas voltadas para a formação de professores é um passo essencial para mudarmos o panorama educacional e contribuirmos para uma educação realmente emancipadora e que garanta a aprendizagem e nossos alunos. Por meio deste programa, foram percebidas mudanças na prática pedagógica dos professores. Porém, torna-se fundamental ressaltar que os programas não mudam déficits educacionais da noite para o dia, pois são necessárias articulações com outras ações políticas, que não dependem somente da formação continuada de professores. |

| Nº   | ANO  | AUTOR                         | TÍTULO   | NÍVEL       | OBJETIVOS  | METODOLOGIA   | RESULTADOS   |
|--|------|-------------------------------|--|-------------|--|---|--|
| PAGNAN, Katiane Beatriz Silva. A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.                         |      |                               |  |             |  |   |  |
| 8  | 2016 | PAGNAN, Katiane Beatriz Silva | A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas | Dissertação | Os objetivos do estudo consistem em: Analisar os discursos sobre a formação do professor alfabetizador; Destacar alternativas apresentadas nas produções acadêmicas sobre (e para) a formação do professor alfabetizador; Aprofundar sobre as concepções de formação do professor alfabetizador presentes nos discursos das produções acadêmicas selecionadas. | No corpus da pesquisa foi feito um estudo com seis trabalhos acadêmicos publicados no portal de periódicos da CAPES, tendo como objeto de estudo a formação do professor alfabetizador; utilizando como metodologia o Paradigma Indiciário.   | Pode-se considerar, diante de todo o trabalho exposto que o professor alfabetizador é um ser em contínuo aprendizado e mediador do processo de ensino-aprendizado, e, por isso, auxilia a escola a cumprir seu papel, que é ensinar a criança a ler e escrever, tornando-a cidadão letrado, alfabetizando-a. |
| WASILEWSKI, Cassiana da Silva. Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. |      |                               |  |             |  |   |  |
| 7  | 2020 | Cassiana da Silva Wasilewski  | Formação de professores alfabetizadores : desafios da docência             | Dissertação | Esta pesquisa tem por objetivo apresentar a formação das(os) professoras(es) alfabetizadores em exercício nas séries iniciais de três escolas da rede municipal de São Paulo, na região oeste, e levantar alguns aspectos dessa formação que se refletem na prática, elencando os conhecimentos essenciais que a(o) professora(a) alfabetizador.               | A metodologia é qualitativa com análise documental, leitura bibliográfica específica e entrevistas, trilhando um referencial teórico com Braslavsky (1971), Feldmann (2017), Ferreiro (1990 e 2006), Goodman (1995), Kato (1988), Noffs (2018), Soares (2004 e 2018), entre outros. | Os resultados esperados estão associados às lacunas existentes na formação acadêmica inicial e nos desdobramentos na alfabetização das crianças  |



| Categoria – Anos iniciais   |      |                               |   |             |  |   |   |
|---|------|-------------------------------|---|-------------|--|---|---|
| Nº  | ANO  | AUTOR                         | TÍTULO  | NÍVEL       | OBJETIVOS  | METODOLOGIA   | RESULTADOS  |
| MELO, Camila Ericka Andrade de. Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano. 2020. 199 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. |      |                               |   |             |  |   |   |
| 4   | 2020 | Camila Ericka Andrade de Melo | Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano | Dissertação | O objetivo geral é analisar como os jogos e as brincadeiras estão incluídos no contexto escolar de duas turmas do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos consistiram em: identificar quais os momentos reservados aos jogos e/ou brincadeiras na escola; verificar como as ações relacionadas ao jogar e ao brincar se realizam no Ciclo de Alfabetização; compreender a percepção das crianças relacionada à diminuição ou ao aumento nas possibilidades do jogar e/ou brincar no contexto escolar do 3º ano do Ciclo de Alfabetização; e, identificar se a cultura do jogar e/ou brincar presente no contexto social das crianças influencia na vivência do jogar e/ou brincar no contexto escolar | A pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa. Tomou-se por base os instrumentos da Metodologia Comunicativa Crítica, que implicaram em observação das práticas escolares, relatos comunicativos de vida cotidiana e grupos de discussão comunicativos, bem como os registros de grafias e desenhos das crianças. Definiu-se como universo da pesquisa uma Escola Municipal que atende ao Ensino Fundamental localizada no Município de Suzano, região Metropolitana do Estado de São Paulo. Os sujeitos envolvidos foram quarenta e duas crianças matriculadas em duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. | Concluiu-se, ao final, que se torna necessário expandir o olhar para as ações do jogar e do brincar para além da Educação Infantil, visto que os sujeitos pertencentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também são crianças. |

## ANEXO A – Declaração de ciência e concordância



ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ  
BARRA FUNDA – RS

Entidade Mantenedora : Governo do Estado do Rio Grande do Sul  
Decreto de Criação : N.º 1.190 de 27/03/53  
Decreto de Denominação : N.º 20.182 de 28/02/70 D. O. 04/03/70  
Decreto de Reorganização : N.º 25.937 de 05/09/77 D. O. 06/09/77  
Decreto de Transformação : N.º 36.513 D. O. 11/03/96  
Portaria de Designação : N.º 00113/2000 D.O. 20/04/2000

RUA SARANDI, 923 – FONE (054) 3369 – 1010

e-mail: [escolazandona@gmail.com](mailto:escolazandona@gmail.com)

[antoniojoaozandonas39cre@educacao.rs.gov.br](mailto:antoniojoaozandonas39cre@educacao.rs.gov.br)

[antoniojoaozandonas39cre@educar.rs.gov.br](mailto:antoniojoaozandonas39cre@educar.rs.gov.br)

### DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Emanuele Gentilini**, a representante legal da instituição **Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná** envolvida no projeto de pesquisa intitulado Alfabetização na infância numa perspectiva crítica, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que a pesquisadora deverá cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

  
\_\_\_\_\_  
**Angela Barbara Rossetto**  
Pesquisadora responsável

  
\_\_\_\_\_  
**Emanuele Gentilini**  
Responsável pela instituição  
Pag. 229 - D.O.E. 03/01/2022  
Id. Func. 3918962/01  
Diretora

|   |
|---|
| <b>E. E. B. ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ</b><br>Dec. de Criação nº 1.190 de 27/03/1953 D. O.<br>Dec. de Reorg. nº 25.937 de 05/09/1977 - D. O. 06/09/1977<br>Dec. de Trans. nº 36.513 de 11/03/1996 - D. O. 12/03/1996<br>Rua Sarandi, 923 - Barra Funda - RS |
|---|

Barra Funda, 02 de maio de 2022.

**ANEXO B – Termo Livre e Esclarecido - Educadoras****UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS  
CAMPUS ERECHIM****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: ALFABETIZAÇÃO NA INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Nome da Pesquisadora: Angela Barbara Rossetto

Telefone: 54-99900-6268

E-mail: angelabarbararossetto@gmail.com

Você está sendo convidado (a) para contribuir com informações fornecidas por meio dos instrumentos aplicados na pesquisa: ALFABETIZAÇÃO NA INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA, desenvolvida pela discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS, *Campus* de Erechim, sob a orientação do Professor Doutor Almir Paulo dos Santos.

O objetivo central é analisar as contribuições da alfabetização crítica na infância em uma escola da rede pública de Barra Funda – RS. O convite a sua participação se deve pelo fato você compor o grupo de formação continuada que atua direta e indiretamente com os anos iniciais da escola. A sua participação consistirá em participar dos encontros de formação continuada dos anos iniciais e discutir os temas propostos. Os encontros serão gravados com sua autorização e somente as informações relativas à pesquisa serão transcritas para a análise de dados.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação       Não autorizo gravação

Justifica-se o presente estudo pela necessidade de buscar caminhos para que se amplie e fortaleça a alfabetização crítica na infância no intuito de promover e fortalecer a qualificação dos professores numa proposta de pesquisa que prioriza a construção coletiva e a participação de todos os envolvidos.

A sua participação na pesquisa poderá causar danos. Os danos estão relacionados ao campo psicológico. Poderão ocorrer constrangimento, desconforto, estresse, cansaço ou vergonha durante a realização da Pesquisa Participante. Além

disso, há o risco da quebra de sigilo e quebra de anonimato sem intenção de causa por parte da pesquisadora, o que pode acarretar em invasão de privacidade e a divulgação de dados confidenciais. Para que esses riscos não ocorram e sejam minimizados serão respeitadas as informações extraídas da pesquisa. Esta pesquisa possui uma temática inovadora e inédita, o seu desenvolvimento irá contribuir para que se construa um referencial sobre a importância da promoção da alfabetização crítica na infância.

Ao aceitar a utilização do material empírico oferecido, você estará permitindo que a pesquisadora utilize as informações contidas na gravação para a produção de conhecimentos. Destaco o meu compromisso com o sigilo da sua identidade, caso não queira se identificar. Poderá, sempre que quiser solicitar informações a pesquisadora através do telefone e e-mail supracitados.

Uma cópia deste consentimento será fornecida a você.

### **CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ de forma livre e esclarecida, considerando os itens acima apresentados, autorizo a utilização das informações para a análise e produção de novos conhecimentos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas antes de proceder a assinatura do presente TERMO.

Para manter o anonimato do (a) pesquisado (a), sendo necessário utilizar registros de falas, a identificação será realizada pela ordem numérica para cada participante.

Barra Funda, RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: ALFABETIZAÇÃO NA INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Nome da Pesquisadora: Angela Barbara Rossetto

Telefone: 54-99900-6268

E-mail: angelabarbararossetto@gmail.com

Você está sendo convidado (a) para contribuir com informações fornecidas por meio dos instrumentos aplicados na pesquisa: ALFABETIZAÇÃO NA INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA, desenvolvida pela discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS, *Campus* de Erechim, sob a orientação do Professor Dr. Almir Paulo dos Santos.

O objetivo central é analisar as contribuições da alfabetização crítica na infância em uma escola da rede pública de Barra Funda – RS. O convite a sua participação se deve pelo fato de você ser direta ou indiretamente uma das responsáveis pela gestão da escola. A sua participação consistirá em responder uma entrevista semiestruturada sobre alfabetização. A entrevista será gravada com sua autorização e somente as informações relativas à pesquisa serão transcritas para a análise de dados.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação       Não autorizo gravação

Justifica-se o presente estudo pela necessidade de buscar caminhos para que se amplie e fortaleça a alfabetização crítica na infância no intuito de promover e fortalecer a qualificação dos professores numa proposta de pesquisa que prioriza a construção coletiva e a participação de todos os envolvidos.

A participação na pesquisa poderá causar danos. Os danos estão relacionados ao campo psicológico. Poderá ocorrer constrangimento, desconforto, estresse, cansaço ou vergonha durante a realização da entrevista. Além disso, há o risco da quebra de sigilo e quebra de anonimato sem intenção de causa por parte da pesquisadora, o que pode acarretar em invasão de privacidade e a divulgação de dados confidenciais. Para que esses riscos não ocorram e sejam minimizados serão

respeitadas as informações extraídas da pesquisa. Esta pesquisa possui uma temática inovadora e inédita, o seu desenvolvimento irá contribuir para que se construa um referencial sobre a importância da promoção da alfabetização crítica na infância.

Ao aceitar a utilização do material empírico oferecido, você estará permitindo que a pesquisadora utilize as informações contidas nas entrevistas para a produção de conhecimentos. Destaco o meu compromisso com o sigilo da sua identidade, caso não queira se identificar. Poderá, sempre que quiser solicitar informações a pesquisadora através do telefone e e-mail supracitados.

Uma cópia deste consentimento será fornecida a você.

### **CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**

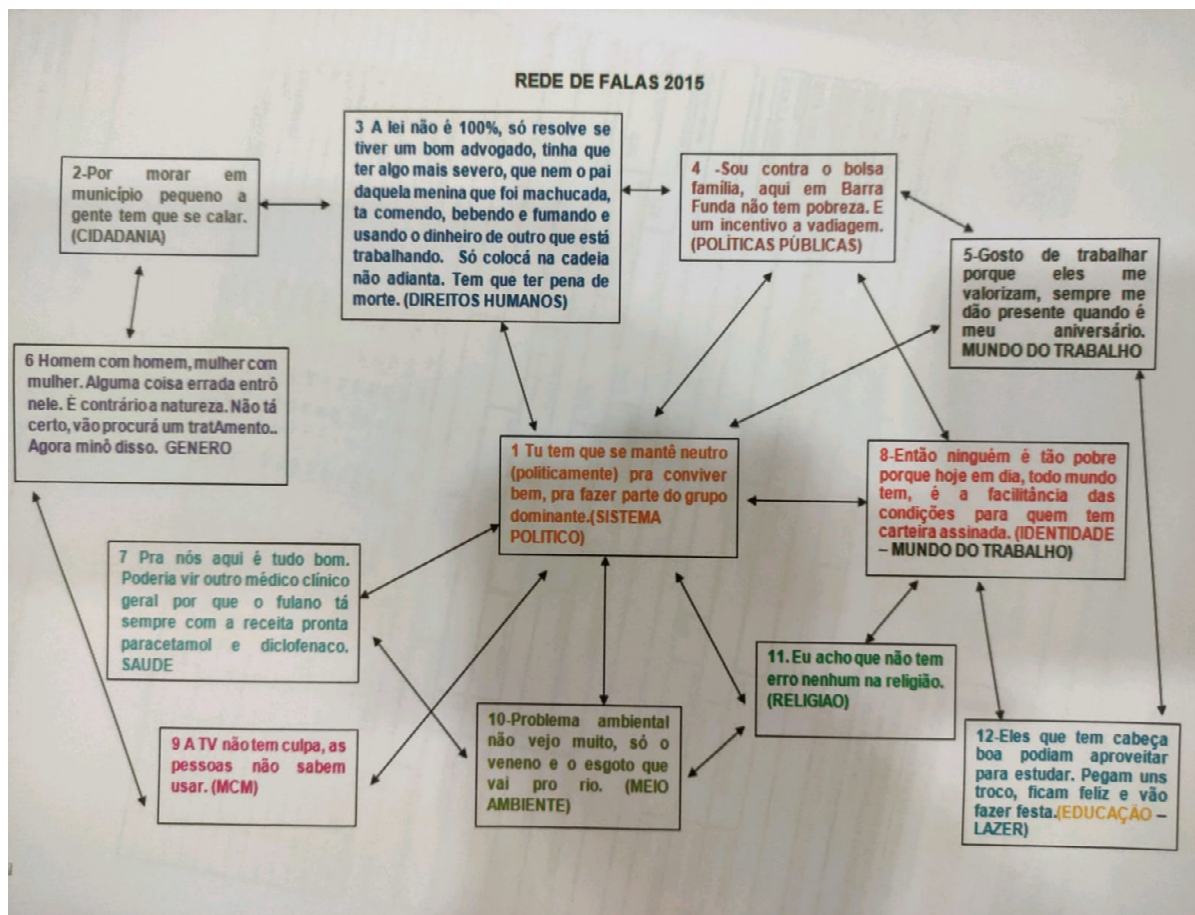
Eu, \_\_\_\_\_ de forma livre e esclarecida, considerando os itens acima apresentados, autorizo a utilização das informações para a análise e produção de novos conhecimentos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas antes de proceder a assinatura do presente TERMO.

Para manter o anonimato do (a) pesquisado (a), a identificação será realizada pela ordem numérica para cada participante.

Barra Funda, RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---



## ANEXO E - Planejamento

|           |              |                                    |                        |
|-----------|--------------|------------------------------------|------------------------|
| Ano: 2017 | Turma: 1 ano | Educadora: Angela Barbara Rossetto | Período: Abril a Julho |
|-----------|--------------|------------------------------------|------------------------|

| Fala: A TV não tem culpa, as pessoas não sabem usar. (MCM)  |   |   |   |  |  |  |   |                             |
|---|---|---|---|--|--|--|---|-----------------------------|
| Visão Ingênua<br>O que traduz a fala?   | Limite de explicação da realidade<br>Explica o porquê se diz/se pensa dessa forma   | Visão crítica<br>Contraponto da visão Ingênua   | Problematização   | Relação dos elementos da rede  | Conhecimentos Que conhecimentos pretendo desenvolver com a turma?Objetivos.  | Conceitos  | Eixos-binômios O que está em maior evidência na turma? Problema.  | Estratégias Recursos Fontes |
| * Culpa as pessoas pelo mau uso da TV;<br>Há uma confiança pela parte das pessoas no que a TV noticia.<br>Concebe que tudo o que a TV noticia é verdade;<br>Não há percepção de que a TV manipula e o celular vicia;<br>Usa a TV como referência;<br>Vê a TV como um mero objeto;<br>Há um vínculo afetivo<br>As pessoas estão condicionadas, acreditam tanto, que não questionam | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não consegue perceber a ideologia vinculada a mídia;</li> <li>• Não há percepção da dominação, alienação e manipulação das mídias sociais;</li> <li>• As Mídias sociais são fortalecidas pelo dinamismo e praticidade de informações;</li> <li>• Não há conhecimento de quem são os detentores da mídia;</li> <li>• Não consegue perceber a ideologia dos M.C.M.</li> <li>• Não há compreensão da realidade distorcida pelos M.C.M.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O controle dos M.C.M. pertence a determinadas famílias e grupos econômicos, políticos e religiosos, portanto, quem detém os M.C.M. produz uma realidade de acordo com seus interesses;</li> <li>• Quem controla os M.C.M. detém poder;</li> <li>• Há uma visão comercial, consumista e deturpada da realidade e manipuladora das informações;</li> <li>• A grande maioria das informações comunicadas pelos M.C.M são de cunho positivista e determinista, reforçam a ideia de naturalização dos fenômenos sociais;</li> <li>• Os M.C.M são aparatos ideológicos e reproduzem a dominação e exploração do Modo de Produção Capitalista a serviço do capital;</li> <li>• O que a mídia não mostra é invisível a sociedade;</li> <li>• Os M.C.M. transformam a informação em espetacularização e esta em uma verdade ditada por ela;</li> <li>• A mídia contribui para o isolamento e alienação das pessoas;</li> <li>• O tempo diante da mídia fortalece o consumismo sem questionar as diferentes formas de manipulação e fortalece também o sedentarismo, a obesidade e todas as doenças dela decorrentes;</li> <li>• Os MCM enfraquecem as relações interpessoais e familiares e ditam regras de conduta e valores.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De quem é a culpa?</li> <li>• Por que muitas pessoas não sabem usar?</li> <li>• Quem dispõe de todos os aparatos tecnológicos?</li> <li>• Quem pode auxiliar na criticidade e potencial de criação perante as mídias?</li> <li>• A mídia fortalece os interesses de quem?</li> <li>• Como as mídias influenciam no consumismo?</li> <li>• A mídia contribui para a marginalização, exclusão, isolamento, desconsiderando as pessoas como seres humanos?</li> <li>• Quem assiste TV não precisa pensar?</li> <li>• Quem domina e controla a mídia brasileira?</li> <li>• Quais as estratégias de manipulação e persuasão utilizadas pelos M.C.M.?</li> <li>• Qual é o papel da mídia?</li> <li>• É possível democratizar as mídias?</li> <li>• Os programas de cunho educativo são exibidos em que horário e por quê?</li> <li>• O que é democratizar as mídias?</li> <li>• Quais as mídias que estão mais presentes no cotidiano?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neutralidade</li> <li>• Ideologia</li> <li>• Cultura</li> <li>• Lazer</li> <li>• Infância</li> <li>• Comunicação</li> <li>• Aculturamento</li> <li>• M.C.M. (Internet-Rádio/Imprrensa/Teatro/TV/Cinema)</li> <li>• Conhecimento</li> <li>• Marketing</li> <li>• Violências (física – psicossocial)</li> <li>• Industrialização</li> <li>• Consumo</li> <li>• Tecnocracia</li> <li>• Oligopólio</li> <li>• Monopólio</li> <li>• Alienação</li> <li>• Manipulação</li> <li>• Maniqueísmo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematicar os programas de televisão voltados para o público infantil;</li> <li>• Resgatar os contos de fadas por meio da Literatura infantil</li> <li>• Valorizar a cultura oral</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura</li> <li>• Indústria Cultural</li> <li>• Comunicação</li> <li>• Infância</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>• Vídeos</li> <li>• Contos de fadas</li> <li>• Teatro</li> <li>• Cinema</li> <li>• Nema</li> </ul> |                             |

| Estudo da Realidade   | Organização do Conhecimento   | Aplicação do conhecimento   |
|---|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Desenho do que mais gostam de fazer quando estão em casa. Socialização no grande grupo.</li> <li>2) Desenho e escrita do programa de televisão que mais gostam de assistir.</li> <li>3) Entrevista com os pais sobre o acesso a audiovisuais               <ol style="list-style-type: none"> <li>1) SEU FILHO ASSISTE ÁUDIOVISUAIS? (FILMES – NOVELAS – DESENHOS ANIMADOS)                   <p>( ) SIM ( ) NÃO</p> </li> <li>2) O QUE SEU FILHO ASSISTE?</li> <li>3) QUAL É O APARELHO USADO PARA ASSISTIR:                   <p>( ) TV ABERTA ( ) CELULAR ( ) TV POR ASSINATURA</p> <p>( ) COMPUTADOR ( ) TABLET ( ) DVD</p> </li> <li>4) SEU FILHO TEM ACESSO A INTERNET?                   <p>( ) SIM ( ) NÃO</p> </li> <li>5) QUANTAS HORAS SEU FILHO ASSISTE POR DIA? ___</li> </ol> </li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração da estrutura da palavra TELEVISÃO;</li> <li>• Identificação de letras e sílabas;</li> <li>• Leitura e escrita de palavras formadas a partir das sílabas da palavra TELEVISÃO;</li> <li>• Estudo do vídeo: De onde vem a televisão? (Funcionamento da televisão)</li> <li>• História da evolução da televisão;</li> <li>• Pesquisa com pessoas idosas de Barra Funda que viviam sem televisão na infância;</li> <li>• Resolução de problemas do campo aditivo e diminutivo relativos à temática da televisão;</li> <li>• Construção do conceito de número;</li> <li>• Formas geométricas</li> <li>• Exploração de um dos programas infantis assistidos pela turma: "A Princesinha Sofia";</li> <li>• Exploração dos livros de contos de fadas (leitura, escrita, oralidade, dramatização, localização espacial e temporal)</li> <li>• Análise de estereótipos nas personagens princesas;</li> <li>• Construção de gráficos e tabelas relacionados ao estudo dos contos de fadas;</li> <li>• Estudo das famílias a partir dos contos de fadas;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção textual coletiva sobre a palavra em estudo;</li> <li>• Produção audiovisual</li> <li>• Construção de álbum de histórias orais que os idosos de Barra Funda escutavam quando crianças</li> <li>• Sistematização do Projeto de Pesquisa sobre as histórias de ontem e de hoje na XII Feira de Iniciação à Pesquisa</li> <li>• Releitura dos contos de fadas com tinta guache</li> </ul> |