

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ-SC**

CURSO DE PEDAGOGIA

**ADRIANE DE SOUZA LEITE
ANDRIELI DE PAULA SARMENTO**

**PERCEPÇÕES DE SUCESSO E/OU DE FRACASSO ESCOLAR NA
ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Chapecó-SC

2023

**ADRIANE DE SOUZA LEITE
ANDRIELI DE PAULA SARMENTO**

**PERCEPÇÕES DE SUCESSO E/OU DE FRACASSO ESCOLAR NA
ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr.^a Maria Lucia Marocco Maraschin

**Chapecó-SC
2023**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Leite, Adriane de Souza
PERCEPÇÕES DE SUCESSO E/OU DE FRACASSO ESCOLAR NA
ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO:: DESAFIOS E POSSIBILIDADES /
Adriane de Souza Leite, Andrieli de Paula Sarmento. --
2023.
52 f.:il.

Orientadora: Doutora Maria Lucia Marocco Maraschin

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó,SC, 2023.

I. Sarmento, Andrieli de Paula II. Maraschin, Maria
Lucia Marocco, orient. III. Universidade Federal da
Fronteira Sul. IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
FACHUSC	Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central
FCT/UNESP	Universidade de Ciências e Tecnologia
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RIAEE	Ibero-americana de estudos em educação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEM	Universidade Federal de Maringá
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual de Paulista
UNICAMP	Universidade Católica de Pernambuco
USJ	Universidade Municipal de São José
USP	Universidade Estadual de São Paulo

RESUMO

Estudar as ocupações com o sucesso e o fracasso na alfabetização significa ocupar-se de um processo indissociável, que cotidianamente tem parecido e/ou aparecido dissociado. Partindo do pressuposto de que a alfabetização significa ensinar e aprender a ler e escrever socialmente e fazer uso destes processos tendo em vista a cidadania, definimos como objetivo geral deste exercício de iniciação científica: investigar estudos e reflexões efetuadas no tocante às experiências de sucesso e/ou de fracasso que ocorrem e/ou decorrem desse ciclo formativo, matriciados pelo problema de pesquisa. **Que estudos vêm sendo realizados acerca do sucesso e do fracasso escolar particularmente em atenção à perspectiva da alfabetização-letramento?** Metodologicamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, também denominada por Ferreira (2002) como “estado do conhecimento”. A busca em destaque, mobilizada por expressões de busca específicas, nos permitiram localizar 17 (dezesete) artigos, provenientes de três fontes *on-line*: CAPES, IBITC e ANPED, situados no recorte temporal 2000 a 2022. Destes, é possível destacar que há pesquisadores jovens inquietos, há autores inquietos, os quais prioritariamente são profissionais da Pedagogia e da área de Letras. Os estudos catalogados traduzem interfaces que conectam as duas discussões: alfabetização/letramento, sucesso/fracasso. Sua indissociabilidade pode ser melhor compreendida na articulação entre as categorias, as quais explicitam demandas relativas à formação inicial e continuada de professores, a atenção às boas práticas, entendidas como práticas atentas às necessidades e realidades das crianças, a efetivação de projetos educativos com materiais e recursos criativos e a consideração da avaliação como movimento formativo, como instrumento pedagógico. Isso leva-nos a compreender que ocupação com os temas e suas vinculações requerem movimentos permanentes, se a alfabetização/letramento for a prioridade nas políticas públicas e nas práticas educacionais.

Palavras-chave: Sucesso e fracasso na alfabetização; Alfabetização/letramento e sucesso escolar.

ABSTRACT

Studying the occupations with success and failure in literacy means dealing with an inseparable process, which on a daily basis has seemed and/or appeared to be dissociated. Assuming that literacy means teaching and learning to read and write socially and make use of these processes with a view to citizenship, we define the general objective of this scientific initiation exercise as: to investigate, studies and reflections carried out with regard to successful experiences and /or failures that occur and/or result from this formative cycle, based on the research problem. What studies have been carried out on school success and failure, particularly with regard to the literacy learnedness perspective? Methodologically, we carried out an exploratory bibliographical research, also called by Ferreira (2002) as “state of knowledge”. The highlighted search, mobilized by specific search expressions, allowed us to locate 17 (seventeen) articles, from three online sources: CAPES, IBITC and ANPED located in the time frame 2000 to 2022. Of these, it is possible to highlight that there are restless young researchers, there are restless authors, who are primarily professionals in Pedagogy and in the area of Literature. The cataloged studies translate interfaces that connect the two discussions: literacy/learnedness, success/failure. Their inseparability could be better can be better understood in the articulation between the categories, which make explicit demands related to the initial and continued training of teachers, attention to good practices, understood as practices attentive to the needs and realities of children, the implementation of educational projects with materials and creative resources and the consideration of evaluation as a formative movement, as a pedagogical instrument. This leads us to understand that occupation with the themes and their links require permanent movements, if literacy/learnedness is a priority in public policies and educational practices.

Keywords: Success and failure in literacy; Literacy/learnedness and school succes

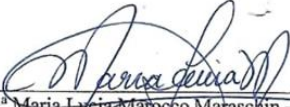
ADRIANE DE SOUZA LEITE
ANDRIELI DE PAULA SARMENTO

PERCEPÇÕES DE SUCESSO E/OU DE FRACASSO ESCOLAR NA
ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 27/02/2023.

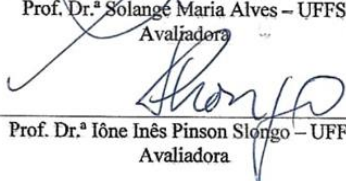
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Maria Lucia Marocco Maraschin – UFFS
Orientadora



Prof. Dr.ª Solange Maria Alves – UFFS
Avaliadora



Prof. Dr.ª Iône Inês Pinson Slorgo – UFFS
Avaliadora

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Quantitativo do estado do conhecimento acerca do objeto de pesquisa: concepções de sucesso e de fracasso.....	12
Gráfico 2 – Ilustrativo das áreas inquietas.....	12
Quadro 1 – Autores subsidiários da pesquisa.....	13
Figura 1 – Linha de tempo.....	16

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CAMINHO INVESTIGATIVO	11
3	O SUCESSO E O FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: DAS DISCUSSÕES TEÓRICAS ÀS IMPLICAÇÕES ÉTICO/POLÍTICAS	14
3.1	ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL...	14
3.2	CONCEPÇÕES DE SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO	18
4	OS ACHADOS DA PESQUISA E AS REFLEXÕES QUE DELES DECORREM..	23
4.1	A FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E A COMUNICAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA, NA E PARA A ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO	23
4.2	BOAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: DESAFIOS ATEMPORAIS E ATUAIS	28
4.3	PROJETOS EDUCATIVOS, ALTERNATIVAS RECURSAIS E OUTROS MATERIAIS ALFABETIZADORES	32
4.4	AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO, NA E PARA A ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO	36
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
	REFERÊNCIAS	44
	APÊNDICE A – Fontes, expressões de busca, títulos, autores, ano de publicação, áreas inquietas e instituições de vínculo dos autores	49
	APÊNDICE B – Autores subsidiários	51

1 INTRODUÇÃO

Este exercício formativo, por meio da iniciação científica no Curso de Pedagogia da UFFS, subsidiado pelos Componentes Curriculares de Pesquisa em Educação I, II e III, nos permitiu adentrar a prática e vivência da pesquisa, como estratégia de formação, o que contribuiu substancialmente para a construção e consolidação das habilidades e competências desejáveis à atitude investigativa e igualmente necessárias à atuação profissional como pedagogas, professoras/pesquisadoras.

Fazemos este destaque porque acreditamos na pesquisa além de uma estratégia de ensino, acreditamos nela como postura acadêmica que objetiva a busca e qualificação dos processos educativos individuais e coletivos. Enquanto exercício na e para a formação inicial e continuada, acreditamos que ela nos oportuniza construir e dar materialidade à atitude investigativa, desejável a qualquer profissional comprometido com o seu processo de desenvolvimento/aprendizagem.

Nessa perspectiva, atentas às singularidades e aos desafios dos processos de alfabetização-letramento, enquanto processos de apropriação da língua materna e suas especificidades, por meio do desenvolvimento/aprendizagem da oralidade, da leitura, da escrita, da análise linguística em seus múltiplos usos sociais, decidimos investigar estudos e reflexões efetuadas no tocante às experiências de sucesso e/ou de fracasso que ocorrem e/ou decorrem desse ciclo formativo. Isso nos permitiu definir o tema que segue, no qual circunscrevemos nossa caminhada e compromisso: **Percepções de sucesso e/ou de fracasso escolar na alfabetização/letramento: desafios e possibilidades.**

Inicialmente, discutir o sucesso e/ou o fracasso escolar na alfabetização pode parecer contraditório, uma vez que alfabetização se ocupa e/ou deveria se ocupar, essencialmente, do êxito dos processos de apropriação da oralidade, leitura, escrita, análise linguística e da produção de textos, enquanto processos sistemáticos.

No entanto, passamos a identificar, neste processo de problematização dos fazeres inerentes às práticas e processos de alfabetização, a presença de discussões e/ou ocupações acadêmicas que identificavam limites. Considerando que o êxito ou o insucesso da aprendizagem, igualmente, traduzem impactos, com consequências distintas na vida e na aprendizagem dos sujeitos, sejam eles crianças, sejam eles adultos. Em razão disso, nos propomos definir como problema deste estudo e pesquisa o paradoxo sucesso e fracasso na alfabetização.

Ancoramos a escolha efetuada quanto à definição do tema/problema em estudos já realizados por Facci (2010)¹. A autora problematiza a função social da escola. Ao problematizar a função social da escola, mobilizou-nos para que avançássemos na compreensão deste fenômeno: sucesso e fracasso na escola e particularmente na alfabetização, chamando nossa atenção para a destinação da escola: indagando de forma enfática, realmente a escola é para todos?

Inspiradas no estudo da autora, definimos o problema de pesquisa: **O que os estudos tem anunciado sobre o sucesso e o fracasso escolar particularmente quanto à alfabetização-letramento? Que desafios e que possibilidades emergem destes?**

Para explicitar o problema, definimos algumas questões de pesquisa, tais como: a) Quem são os autores inquietos e subsidiários à problemática do sucesso e do fracasso na alfabetização/letramento, a que áreas e instituições pertencem? b). Que concepções de sucesso e de fracasso perpassam as produções científicas nacionais relativas à alfabetização? c) Que desafios e possibilidades traduzem e como estas perspectivas podem subsidiar o cotidiano da alfabetização?

Em razão das questões apresentadas, são igualmente objetivos desta busca: a) Caracterizar as produções, quanto às fontes, identificando os pesquisadores, os autores subsidiários, suas áreas de atuação e vinculação institucional; b) Capturar as produções científicas nacionais relativas à ocupação com o sucesso e fracasso escolar atentas à alfabetização/letramento; c) Construir um quadro sinóptico que identifique os pesquisadores, os autores subsidiários diante das temáticas do sucesso e do fracasso na alfabetização-letramento, bem como as áreas e instituições de vínculo destes; d) Identificar quais são os desafios e possibilidades que acompanham as produções catalogadas.

Em razão destes compromissos com o caminho investigativo descrito, buscamos realizar um exercício de pesquisa bibliográfica e de estado do conhecimento relativo a estes olhares, sucesso/fracasso, na alfabetização/letramento, tendo em vista viabilizar possibilidades reflexivas, subsidiadas pelos autores e pesquisadores atentos à temática/problemática.

Nesta perspectiva, destacamos que, no caminho investigativo, temos o tipo de pesquisa, seu caráter quanto aos objetivos, fontes e intencionalidades, apresentando alguns resultados. Na sequência apresentamos os fundamentos teóricos, orientam a construção desta pesquisa e de seus dados, organizados em 4 (quatro) categorias, as considerações finais, as referências e apêndices específicos.

¹ A Escola é Para Poucos? A Positividade da Escola no Desenvolvimento Psicológico dos Alunos em uma Visão Vygotskyana. Rev. psicol. polít. vol.10 no.20 São Paulo dez. 2010

2 CAMINHO INVESTIGATIVO

O estudo em tela é denominado como uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, que, de acordo com Severino (2002), apresenta os caminhos e opções adotadas no decorrer da pesquisa. Este exercício também pode ser denominado de “estado do conhecimento”, conforme Ferreira (2002). Para a autora, este tipo de pesquisa tem como compromisso mapear e discutir produções acadêmicas, inventariando-as e analisando a produção catalogada sobre determinado tema, explicitando o identificado e o silenciado, anunciando-o, a partir de categorias de estudo, neste caso, definidas *a posteriori*. O intencionado objetivou construir também um quadro sinóptico, atento às especificidades do processo de alfabetização e as singularidades identificadas na relação entre as concepções de sucesso e de fracasso na área temática.

Quanto às fontes de pesquisa, definimos fazer essa busca nas bases eletrônicas descritas: Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e com as seguintes expressões de busca: Sucesso fracasso na alfabetização “AND” Sucesso fracasso na alfabetização, Sucesso “AND” fracasso, Sucesso “AND” alfabetização, acompanhadas pelo operador booleano “AND” e entre aspas.

Quanto ao gênero textual, definimos buscar apenas artigos, dado o tempo destinado à produção e às condições pessoais e acadêmicas envolvidas na realização de um Trabalho de Conclusão de Curso. Quanto ao recorte temporal, definimos o período de 2000-2022, estrategicamente, por acreditarmos que neste período ocorreram mudanças estratégicas e permanências igualmente estratégicas, nestas duas primeiras décadas do século XXI.

A busca efetuada nas fontes descritas fora realizada no período de 12/09/2022 a 12/11/2022, de acordo com os critérios descritos anteriormente.

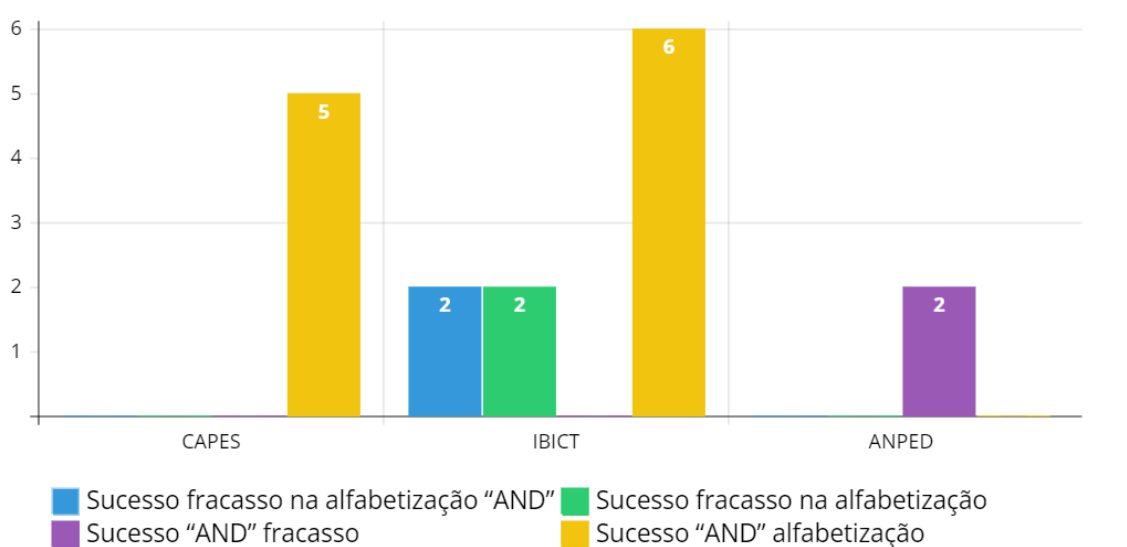
Quanto à análise e interpretação dos resultados, ancoramo-nos nas contribuições da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2011) e sintetizada por Trivínos (1987), como: Pré-análise (organização dos documentos para a leitura prévia, com enfoque ao reconhecimento dos aspectos importantes para o estudo), Análise Categorical (leitura dos documentos, definindo-os como indicadores de categorias) e Análise Inferencial, ancorada nas discussões sinalizadas.

A busca em tela deu-se em três fontes de pesquisa *on-line*: IBICT (Oasisbr), ANPED (<https://www.anped.org.br/>) e CAPES (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php>), de acordo com as expressões de busca definidas previamente. A seleção ensejada nos permitiu chegar ao número de 17 (dezesete) artigos, os

quais se constituíram no *corpus* empírico deste estudo, dadas as especificidades definidas pelos objetivos do estudo.

O Gráfico 1 explicita o quantitativo de artigos selecionados de acordo com as expressões de busca e suas fontes.

Gráfico 1 – Quantitativo do estado do conhecimento acerca do objeto de pesquisa: concepções de sucesso e de fracasso

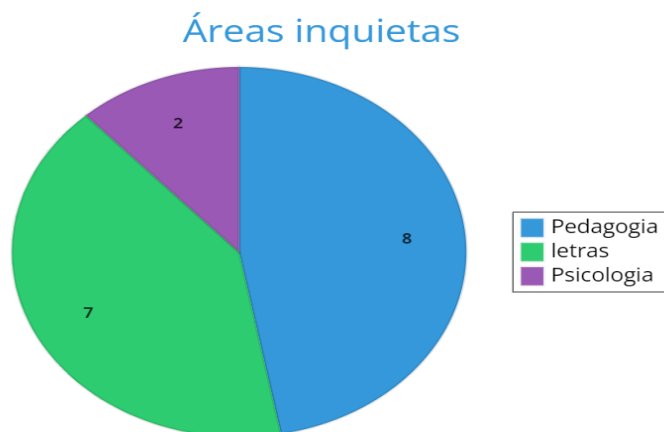


Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos achados de pesquisa (2023).

A discussão e a análise dos resultados e sua explicitação advêm da ancoragem efetuada junto aos autores que se ocupam das singularidades e processos históricos da alfabetização/letramento, atentos à perspectiva elencada nos objetivos deste estudo. Em razão disso, apresentamos nossa discussão de sucesso e fracasso, neste movimento indissociável, teórica e metodologicamente apresentado.

Para melhor sistematização das informações, elaboramos um gráfico ilustrativo a fim de destacar a representação das áreas inquietas, vez que também intencionávamos identificar quais áreas estariam mais atentas ao exposto. Os profissionais pedagogos e os profissionais da área de Letras constam entre os mais inquietos (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Ilustrativo das áreas inquietas



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos achados de pesquisa (2023).

Diante das ilustrações representativas das fontes, das expressões de busca, seu quantitativo, das áreas inquietas, ilustrativamente representadas, abstraímos também dos artigos pesquisados, os autores subsidiários, ou seja, com maior presença e expressão na caracterização conceitual, da alfabetização/letramento e das concepções de sucesso e fracasso escolar na alfabetização.

Quadro 1 – Autores subsidiários da pesquisa (com maior presença)

Autores subsidiários do presente estudo referentes às concepções de:	
Alfabetização/letramento	Sucesso/fracasso
Soares; Mortatti; Silva e Costa; Soares e Batista.	Fernandes; Pontes; Kleiman; Silva Filho e Araújo; Mazzeu e Barbosa; Schmidt e Aguiar.
Autores subsidiários dos materiais empírico referentes às concepções de:	
Alfabetização/letramento	Sucesso/fracasso
Soares; Mortatti; Ferreiro; Teberosky; Cagliari.	Patto; Souza; Moysés; Collares.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no referencial teórico e no material empírico cartografado (2023).

A fundamentação apresentada na sequência respalda a indagação e auxilia na elucidação das concepções de sucesso e fracasso, seus fundamentos e diálogos com os dados empíricos.

3 O SUCESSO E O FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: DAS DISCUSSÕES TEÓRICAS ÀS IMPLICAÇÕES ÉTICO/POLÍTICAS

Discutir o tema proposto – percepções de sucesso e de fracasso na alfabetização nos anos Iniciais do Ensino Fundamental – significa, inicialmente, acessar a processos históricos da alfabetização e suas interfaces, afetadas por movimentos políticos, teórico-metodológicos e éticos, os quais, sobremaneira, trazem suas contribuições, explicitando a função social das concepções nas tomadas de decisão relativas à área e aos processos subsequentes, nas últimas duas décadas, denominados de alfabetização/letramento, desafiados por mudanças de diferentes ordens, bem como alguns momentos matriciados pela nomenclatura da mudança, das reformas e/ou da inovação educacional.

A fim de mais bem compreender a dinâmica destes processos e suas implicações, adentramos, inicialmente, a algumas discussões relativas à alfabetização/letramento, enquanto política pública, impactada pelos movimentos históricos e as decisões clássicas destes períodos.

3.1 ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Neste tópico vamos abordar os processos históricos e conceptivos da alfabetização e letramento em consonância com as políticas públicas, trazendo como referências contribuições de alguns autores, como Mortatti (2006), Silva e Costa (2016), Soares e Batista (2005), Soares (2003, 2004, 2020), dentre outros, dos quais destacamos alguns pontos de referência, conjuntamente com alguns dados sobre a última pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada em 2019 no tocante ao analfabetismo, de acordo com dados do INAF Brasil (2018) relativos ao analfabetismo funcional no país.

Entendemos ser necessário destacar que o processo de alfabetização no Brasil desenvolveu-se e adaptou-se aos interesses dos governos em curso e, na sequência, foi sendo referenciado como política(s) pública(s). Desde o início da República, a alfabetização ganhou destaque como uma utopia moderna e, em razão disso, os governos foram sendo pressionados por diferentes aspectos e necessidades em cada tempo.

Mortatti (2006) apresenta, historicamente, a dinâmica e os processos de alfabetização no Brasil em quatro momentos:

1º momento - **A metodização do ensino da leitura:** Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as ‘séries’ e funcionavam em prédios pouco

apropriados para esse fim; eram as ‘aulas régias’ [...]. (MORTATTI, 2006, p. 5, grifo nosso).

Os movimentos efetuados neste período traduzem os compromissos precários disponíveis à classe trabalhadora e aos subordinados da Coroa.

2º momento - **A institucionalização do método analítico:** A partir de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Pretendendo servir de modelo para os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola... (MORTATTI, 2006, p. 6-7, grifo nosso).

Os cuidados com a formação de professores em nível da Escola Normal e os cuidados com a criação do Jardim da Infância anunciam aspectos que precisam ser olhados com atenção.

3º momento - **A alfabetização sob medida:** Em decorrência da ‘autonomia didática’ proposta pela ‘Reforma Sampaio Dória’ e de novas urgências políticas e sociais, a partir de meados da década de 1920 aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico e começaram a se buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita... (MORTATTI, 2006, p. 8-9, grifo nosso).

As distintas reformas e as novas urgências políticas e sociais sinalizam mudanças de posturas e compreensões distintas acerca das formas de se ocupar dos processos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

4º momento - **Alfabetização: construtivismo e desmetodização:** A partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização. (MORTATTI, 2006, p. 10-11, grifo nosso).

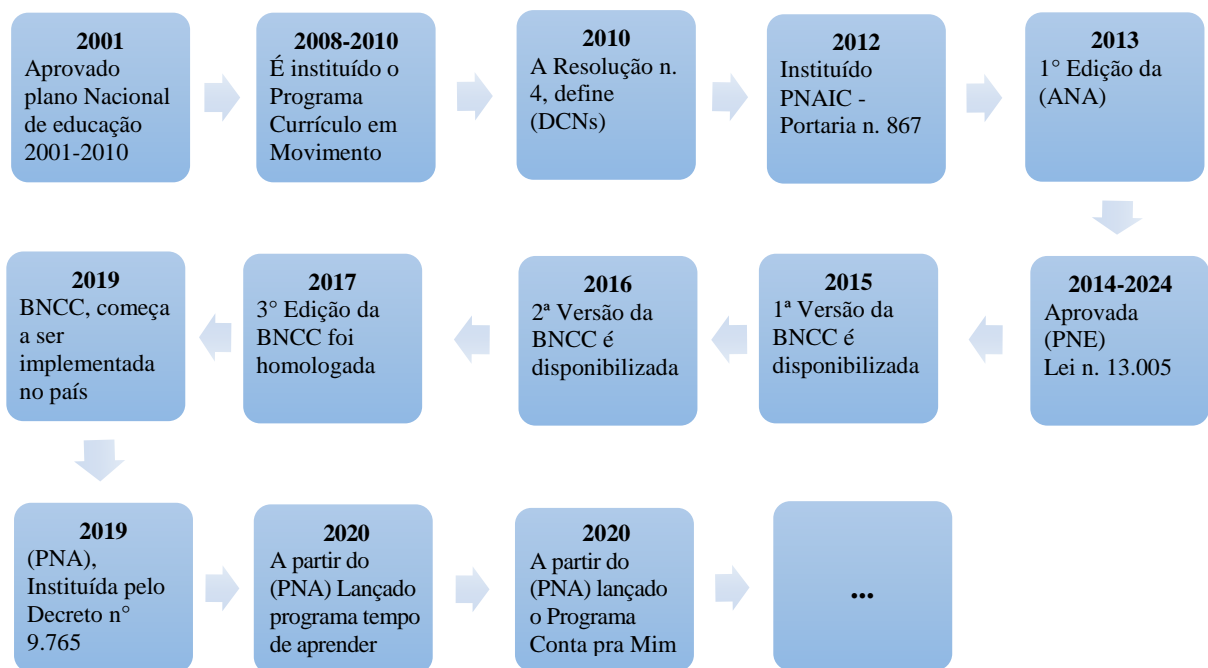
A organização descrita pela autora nos permite compreender que alfabetização no país é marcada pela organização de movimentos distintos, os quais perpassam a questão dos métodos “[...] consolidando o interesse pela alfabetização como área estratégica e cada vez mais autônoma (ainda que limitada) para a objetivação de projetos políticos e sociais decorrentes de urgências de cada época.” (MORTATTI, 2006, p. 13).

As concepções de alfabetização e suas elaborações conseqüentes traduzem diferentes compromissos ao longo da história da educação brasileira. Segundo Soares (2004, p. 7), “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente

se confundem [...]” ao tempo que também causam discussões polêmicas, vez que o “conceito de alfabetização vem se modificando de forma significativa nas últimas décadas” (SILVA; COSTA, 2016, p. 183). Cabe-nos problematizar: como em que as concepções impactaram efetivamente na aprendizagem dos processos de leitura e escrita demandados pela alfabetização?

Com o propósito de (re)olharmos as políticas, os programas, os processos de alfabetização no país, organizamos ilustrativamente algumas ações inerentes/decorrentes de políticas públicas, representadas por uma linha do tempo, com o propósito de, visualmente, não esquecermos de marcos representativos destas décadas iniciais do século XXI.

Figura 1 – Linha de tempo



Fonte: Elaborado pelas autoras, com suporte dos documentos legais relativos à alfabetização(2023).

Entendemos fundamental reiterar que a alfabetização/letramento refere-se aos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. De acordo com Soares e Batista (2005, p. 24), “[...] o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica.” Os autores citados definem o termo letramento como “[...] o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50).

Ainda de acordo com Soares (2004, p. 14, grifos nossos):

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

As diferentes abordagens em torno do “Alfabetizar e Letrar” “[...] são ações diferentes, embora complementares e diretamente vinculadas, compete ao professor alfabetizar letrando seus educandos, [...] para que a leitura e a escrita ultrapassem o mero processo mecânico de decodificação de letras, frases e/ou textos.” (BIANCHI; MORAIS, 2021, p. 13).

Soares (2004) destaca que a alfabetização trata de aspectos relativos à aquisição das habilidades de leitura e escrita e o letramento vem a se inserir no processo do conjunto de práticas sociais dessas habilidades. A diversidade de representações, concepções e entendimentos, no entanto, não foram suficientemente eficientes para suplantar os desafios da não aprendizagem, e suas consequências para os sujeitos que não se apropriam da leitura e da escrita em sua língua materna.

Isso nos coloca em sintonia com os compromissos deste estudo: a relação sucesso e fracasso, num processo tão diverso e complexo diante das contradições constitutivas destes movimentos formativos. Sendo o compromisso prioritário da alfabetização/letramento a aprendizagem, talvez nem devêssemos cogitar o fracasso, dado que ninguém o enseja. Porém, o “fracasso escolar na alfabetização”, ao longo dos anos na Educação Brasileira, mais especificamente, tem se tornado o gargalo na educação básica.

Mesmo que na promulgação da CF de 1988, tenhamos garantida a prerrogativa de quê: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, Art. 205), a efetividade plena deste compromisso ainda deixa a desejar. Depois de mais de trinta anos ainda temos um número expressivo de analfabetos e de analfabetos funcionais, de acordo com os levantamentos efetuados em 2019². Naquele momento, eram 6,6% (11 milhões de analfabetos), sendo um número maior entre nordestinos e homens. De acordo com os resultados preliminares

² Última pesquisa realizada pelo IBGE (PNAD Contínua 2019) das pessoas de 15 anos ou mais de idade.

do Inaf Brasil (2018)³, 3 em cada 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais. O analfabetismo funcional atém-se neste conceito na efetividade da função social da aprendizagem da leitura e da escrita.

A problematização que subsidia a construção sistêmica deste estudo é quanto mais avançamos temporalmente, mais nos deparamos com algumas questões, as quais precisam ser discutidas: Por que tantos limites e dificuldades na alfabetização? Por que o número de analfabetos e analfabetos funcionais aumenta, aos invés de diminuir? Que movimentos efetivos vemos construídos e/ou em construção para dar efetividade aos processos de alfabetização? A quem interessa esta estatística alarmante? Para tentar compreender os desafios circunscritos nestas e em outras indagações, precisamos avançar na elucidação dos compromissos com a aprendizagem da leitura e da escrita em suas múltiplas funções sociais, tendo em vista garantir o sucesso na alfabetização, respondendo socialmente acerca das consequências do fracasso para o estudante, para o coletivo, para a sociedade impactada pelas demandas e necessidades desse sujeito.

Para avançar quanto ao exposto, buscamos, teórica e metodologicamente, compreender o impacto dos compromissos da alfabetização no exercício cotidiano desta prática desafiadora e complexa, adentrando as concepções de sucesso/fracasso na alfabetização/letramento.

3.2 CONCEPÇÕES DE SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

A partir de diferentes representações, de alfabetização/letramento, discorreremos igualmente sobre o fracasso/sucesso escolar subsidiado por estudos de Bossa (2008), Fernandes (2004), Pontes (2005), Kleiman (2001), Silva Filho e Araújo (2017), Mazzeu e Barbosa (2016); Schmidt e Aguiar (2016), dentre outros, os quais nos auxiliam na elucidação terminológica e na identificação de reflexão acerca das causas e consequências, muitas vezes silenciadas e/ou atribuídas a *outrem*, sem aprofundar a dimensão indissociável destas, tais como o alfabetizar e o letrar e o letrar alfabetizando. Entre as representações apresentadas na interlocução com os autores, destacamos como foco que demanda atenção, a responsabilização das famílias, da criança, da gestão, do governo, da ausência de infraestrutura, ignorando sobremaneira, ser este processo político, colaborativo e coletivo.

³ Segundo o IBGE (2011), é analfabeto funcional a pessoa com mais de 15 anos de idade e com menos de quatro anos de estudos completos.

Parece ser algo simples, no entanto, são duas faces de uma mesma moeda. Quando nos reportamos aos processos de ensino e aprendizagem, automaticamente falamos ou não de fracasso e/ou sucesso, falamos ou não de responsabilidade compartilhada e de compromissos éticos entre os distintos interlocutores neste processo. Refletir sobre a perspectiva da corresponsabilização nestes dois exercícios, que poderiam ser apenas um, significa problematizar as razões dos processos educativos e os resultados que ensejamos com e/ou através deste processos.

Segundo Bossa (2008, p. 18), “[...] a escola surge com o objetivo de promover melhoria nas condições de vida da sociedade moderna, e acaba por produzir na contemporaneidade a marginalização e o insucesso de milhares de jovens.” Cabe-nos indagar: a quem interessa o alcance do sucesso e do fracasso? A quem interessa o não cumprimento da função social da escola, sendo essa responsabilidade social? Entendemos necessário problematizar as razões que garantem o sucesso, e o que ocorre, quando ocorre o fracasso. Por que uns aprendem e outros não? Por que nos ocupamos de uns, de alguns e não de todos? Poderíamos nos indagar: o fracasso escolar estaria vinculado à falta de empatia e/ou a ausência de acolhimento aos marginalizados provenientes das classes menos favorecidas? Bossa (2008) ao chamar nossa atenção sobre a demanda da melhoria das condições de vida na sociedade moderna, lança luzes sobre a sociedade contemporânea, marcada pelas contradições e exclusões.

Assim: “Se o fracasso escolar se mantém por longo tempo, é preciso contextualizá-lo e ‘historicizá-lo’ para tirar-lhe o caráter de fenômeno natural que, por ser esperado [...] não tem sido problematizado.” (FERNANDES, 2004, p. 2). Neste movimento, Soares (2004, p. 16) avança destacando que: “Há necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.”

Nessa perspectiva, além do problema que subsidia este estudo, outras questões merecem nossa atenção, tais como: Qual o papel da escola e do professor(a) no processo educativo da alfabetização/letramento? Que lugar o fracasso escolar ocupa e/ou passou a ocupar nas sociedades modernas/tecnológicas? Como manter o estudante nas instituições, independentemente de sua faixa etária? Por que precisamos nos ocupar do fracasso escolar quando deveríamos nos ocupar de alternativas de sucesso? Onde e como estas duas preocupações se justificam?

Pontes (2005, p. 19) ressalta que o fracasso possui peso considerável, sendo mais notado que o sucesso, tanto na escola quanto na sociedade, reiterando que isso “impõe desafios profissionais, indenitários, econômicos e sociopolíticos”. Kleiman (2001, p. 274) ressalta as

consequências sociais do sucesso, como certificações e títulos: “Evidencia que a permanência do aluno depende, em grande medida, da construção bem-sucedida de uma identidade institucional do aluno, que acaba (sem estar a elas reduzida) nas cerimônias de outorga de certificados, diplomas e títulos.”

É de fundamental importância destacar que a construção de uma relação bem-sucedida, cuidada, impactará substancialmente na redução do fracasso e da evasão escolar, tendo em vista a superação legitimadora de processos de exclusão. É preciso reconhecer que ou um ou outro (sucesso e/ou fracasso) não são problemas individuais, são responsabilidades sociais.

O fracasso escolar não é intrínseco aos seus usuários (discentes), mas diz respeito às relações sociais. Ou seja, diz respeito a como a comunidade escolar se constitui e se relaciona entre si, com a sociedade mais ampla e com o Estado, diz respeito às relações de poder entre os grupos sociais, se a relação de poder, produção sócio-cultural não são dadas, não é natural, é construção. (FERNANDES, 2004, p. 3).

Os entendimentos e as concepções de sucesso e de fracasso escolar são elementos importantes, os quais contribuem para melhor compreendermos as funções da escola e suas singularidades ante os desafios de cada tempo, lugar e contexto.

Segundo Silva Filho e Araújo (2017, p. 36), para melhor compreender “[...] o fracasso escolar dentro do contexto de evasão e do abandono escolar, é necessário ter como eixo a compreensão de suas dimensionalidades dentro da educação brasileira.” Que dimensionalidades seriam essas? Por que estes dois desafios requerem nossa atenção?

Fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego. (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 36).

Além dos fatores citados, há outros aspectos que perpassam a culpabilização dos estudantes pelo seu fracasso, sua responsabilização pelo abandono, pelo seu não interesse na e pela compreensão dos conteúdos e sua complexidade, pela sua não participação e envolvimento na dinâmica das aulas, ou seja, são constatações internas que os prejudicam sobremaneira. Prioste, Mazzeu e Barbosa (2016) chamam nossa atenção para as desigualdades sociais, as quais se refletem neste cotidiano escolar, diante das contradições que os revestem.

As explicações do fracasso escolar no Brasil continuaram enfatizando as debilidades biológicas, psicológicas e socioculturais das crianças e seus familiares, acrescentando também as incompetências docentes sem contextualizar as dimensões políticas, ou

seja, sem levar em conta os aspectos ideológicos das desigualdades socialmente engendradas. (PRIOSTE; MAZZEU; BARBOSA, 2016, p. 2259).

Na mesma frente de buscas de elucidações, localizamos Moro (1995), que discorre pelo mesmo viés, reiterando que a educação básica brasileira fracassa quando não oferece um ensino de alta qualidade para a população, assim o fracasso do aluno é o fracasso do sistema e das suas organizações. Ademais, em relação aos fatores citados, há outras questões, tais como: problemas/traumas de origem biológica, psicológica, social e cultural, enfrentados desde o nascimento das crianças, os acompanham na alfabetização, podendo induzir a escola a responsabilizá-los pelo seu fracasso.

Levando em conta todas as problemáticas que configuram o fenômeno da evasão, da exclusão e da repetência, da não aprendizagem nos diferentes níveis de ensino, faz-se necessário analisar o exposto como compromisso ético/social, desde a origem do ingresso da criança na escola.

Prioste, Mazzeu e Barbosa (2016, p. 2257), ao abordarem os desafios da educação brasileira, concluem que: “[...] as problemáticas no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm ligação intrínseca com o fracasso escolar constatado como um todo, e que no Brasil é crônico, cruel e desafiador.” Na afirmação de que este é processo crônico, cruel e desafiador, que posição tomamos? O que podemos buscar? O que propomos?

Schmidt e Aguiar (2016, p. 2405) sublinham que, para que haja sucesso na alfabetização, deve-se considerar que:

Se o meio em que ela vive não lhe proporciona acesso e práticas cotidianas com a leitura e a escrita, a escola passa a ser o lugar a que ela tem acesso a esses bens culturais, o que torna a escola indispensável, se trabalhar na perspectiva da inclusão de todos no mundo letrado. (SCHMIDT; AGUIAR, 2016, p. 2405).

Nessa perspectiva, assumimos uma concepção de alfabetização/letramento como dimensão indissociável, como condição formativa que pode e deve andar de forma concomitante. Schmidt e Aguiar (2016, p. 2407) chamam atenção para outras questões para além das concepções citadas, destacando a importância do planejamento curricular, da consideração das realidades e necessidades das crianças, da importância e da densidade da formação continuada, da qualidade do material didático e da valorização dos profissionais da educação. Estes aspectos aos poucos foram (re)desenhando as possibilidades de sucesso, tendo em vista a necessidade da superação da lógica de aceitação do fracasso.

Outro desafio para se efetivar a alfabetização com letramento de qualidade nos três primeiros anos do EF é a materialização do 'ciclo' na prática cotidiana das escolas. Sua efetivação exige, dentre outros aspectos, o desenvolvimento de um planejamento articulado, com continuidade na organização dos conteúdos. Entretanto, isso somente será possível se a escola tiver professores trabalhando em determinadas condições de contrato de trabalho, de formação, de apoio didático, pedagógico, etc. (SCHMIDT; AGUIAR, 2016, p. 2407).

Olharmos para as implicações do analfabetismo, do insucesso, da evasão e da repetência nos processos educativos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I significa perceber com mais atenção a realidade e as necessidades vivenciadas pelas crianças, pelas suas famílias, o que, por extensão, implicará em novas e distintas práticas e processos em desenvolvimento humano, de ensino e de aprendizagem.

A dinâmica dos processos educativos vigentes vem requerendo, dos distintos sujeitos, métodos, dinâmicas de articulação, em função das singularidades da aprendizagem individual e coletiva presentes no cotidiano das instituições educacionais, acionadas pelas implicações do que se denomina inovação e/ou inovações educacionais.

O percurso teórico realizado, no diálogo alfabetização/letramento, sucesso e fracasso nesta dinâmica, nos permitiu compreender sua vinculação, vez que um não prescinde do outro. O processo de ensino/aprendizagem visa única e exclusivamente o sucesso; havendo dificuldades, novas perspectivas e estratégias precisam ser pensadas e implementadas, chamando a necessidade da presença e auxílio de outros profissionais, com a construção de novas ferramentas e estratégias que podem e devem ser acionadas. Em razão disso, o fracasso é uma hipótese remota, uma possibilidade consequente, que decorre de múltiplos aspectos, mas que pressupõe entendimento e busca nunca conformidade e aceitação passiva.

Assim, o desejo de construirmos inicialmente um quadro sinóptico relativo às discussões em pauta (APÊNDICE A) intencionou buscarmos interlocutores, de modo que estes pudessem nos auxiliar para melhor compreender o que desejamos.

4 OS ACHADOS DA PESQUISA E AS REFLEXÕES QUE DELES DECORREM

Considerados os compromissos que permeiam este estudo, investigar e refletir experiências e pesquisas que traduzem impactos e implicações de sucesso e/ou de fracasso que ocorrem e/ou decorrem de processos de aprendizagem de sujeitos, particularmente em vivências de alfabetização/letramento, reiteramos através deste que ensejamos buscar desafios e possibilidades, tendo em vista a indissociabilidade que reveste estes processos. Para apresentar os resultados e os achados, dada a metodologia de análise, os traduzidos em categorias, as quais serão descritas a seguir.

4.1 A FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E A COMUNICAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA, NA E PARA A ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

A categoria formação inicial, continuada e comunicação escola e família, emergiu de forma transparente em parte expressiva dos dados analisados e selecionados intencionalmente para este estudo. Embora pareçam proposições simples, sabemos o grau de complexidade que as reveste vez que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada é permeada de interesses, muito mais amplos que a perspectiva cidadã que se faz necessária na sociedade contemporânea. Políticas de formação inicial e continuada, permanentes e em serviço, decorrem de compromissos éticos assumidos na formação inicial, ancorados em necessidades que brotam cotidianamente no exercício das ações educativas. A escuta e a conexão entre as instituições formadoras e as instituições da Educação Básica, ainda carecem de movimentos de articulação mais efetivos. Há, outrossim, um distanciamento entre as instituições formadoras e as que recebem os profissionais egressos destes, independentemente do seu caráter jurídico.

A complexidade dos processos de ensino/aprendizagem, dado o reconhecimento da diversidade, da heterogeneidade, das contradições de diferentes ordens que permeiam estes processos, particularmente na alfabetização nas últimas décadas na Educação Brasileira, exigem que se dê a alfabetização o cuidado que ela merece.

Debater a alfabetização no Brasil é uma tarefa complexa, pois profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento, que nunca alfabetizaram, acreditam que estão aptos a ensinar sobre o tema. Assim, de um lado estão aqueles convencidos de que é possível dominar o assunto apenas por meio de leituras, ou observando a prática de outrem, mas não tiveram em suas mãos a responsabilidade de ajudar crianças a aprender a ler e escrever. Do outro estão aqueles com décadas de formação em ensino de língua materna e de experiência em sala de aula, que alfabetizaram centenas de crianças com sucesso, e que se desesperam ao ver a escola condenando

a camada popular brasileira ao fracasso por não saber alfabetizar. (MENDONÇA; KODAMA, 2016, p. 2450).⁴

As diferentes experiências realizadas neste nível de ensino servem de parâmetro, mas não são referências únicas e que podem ser reiteradas como “as verdadeiras”, isso porque cada profissional, com o grupo que alfabetiza, realiza vivências únicas junto aquele grupo, as quais precisam ser refletidas colaborativa mente.

Um alfabetizador de sucesso possui processos e perfis variados, mas com algumas convergências. Na mediação consciente cotidianamente buscam transformar sua prática, considerando a diversidade em sala, organizando o ambiente conforme proposta de aprendizagem, e trabalhar com recursos e fontes de informações diversas, fornecendo aos seus educandos a interação social e a promoção de saberes. (OLIVEIRA, 2015, p. 19).

Isso posto dá guarida à diversidade de profissionais, de experiências e de vivências na área, as quais, em tese, respeitam e/ou deveriam respeitar as aprendizagens ocorridas, refletindo as contradições não refletidas nos momentos oportunos.

Na educação moderna o trabalho dos educadores vai além das perspectivas tradicionais, ou seja, cabe aos profissionais da educação como mediadores no processo do conhecimento, no seu trabalho com os educandos levá-los não apenas a se apropriar da codificação e decodificação da língua que é a alfabetização, mas sobretudo desenvolver estratégias pedagógicas que os levem a ser usuários letrados, conscientes das funções e seus usos nos mais variados espaços sociais. (OLIVEIRA, 2015, p. 20).

O ir além das perspectivas tradicionais significa revisar o papel e a função social da profissão do professor, dentre elas, a função de mobilizador, de construtor de desejos e de encantamentos relativos ao aprender. O ensinar pressupõe deixar marcas que identifiquem subsunçores para aprender. Por que preciso aprender? Por que isso é importante, onde se faz necessário na minha vida?

O professor parece ser colocado como parte importante do processo de ensino-aprendizagem, no qual suas experiências, seus conhecimentos são postos como de extrema importância para que os objetivos de aprendizagem de seus alunos sejam atingidos por meio também do trato com as diferenças. (SILVA; NOGUEIRA, 2015, p. 125).

O trato às diferenças propõe movimentos de troca, de ações colaborativas, de presença das instituições, para além das questões recursais de sua sobrevivência, de diálogos com os que

⁴ Todos os excertos inerentes aos estudos cartografados, constam em itálico, por serem resultados da pesquisa os que são citações literais, estão posicionados a quatro cm da margem esquerda.

são a razão dos processos educativos; os estudantes, suas famílias e sua comunidade, alterando substancialmente o que seriam ações individualizadas, plasmadas por exercícios de promoção e exclusão, ou ainda de sucesso e/ou de fracasso.

Apesar de que não devemos cercear que entre as situações de sucesso/fracasso tenhamos reiteradas afirmações relativas à culpabilização em relação às experiências não exitosas. “*Os professores consideram que as dificuldades de aprendizagem decorrem principalmente da falta de apoio e interesse dos familiares às questões escolares das crianças, bem como da desestrutura familiar.*” (PRIOSTE, 2020, p. 9).

Embora não devemos excluir o compromisso da família em relação aos compromissos com a aprendizagem das crianças, no concernente, ao estímulo, a viabilização do materiais, a presença na família e na escola, na construção de vínculos com o processo educativo, o zelo com o acompanhamento nas tarefas, não devemos, nem podemos, atribuir a eles o compromisso com ensinar, tarefa essa que compete exclusivamente ao professor(a) em decorrência da sua formação específica, constitutiva do exercício do ser professor: a capacidade, a competência para ensinar aos sujeitos, no nível de ensino para o qual formou-se.

A partir do momento em que a qualidade passou a ser o principal objetivo da educação os professores se tornaram elementos fundamentais nesse processo, pois embora não sejam os únicos responsáveis pela garantia de qualidade do processo de ensino aprendizagem, a eles destinou-se esse quesito como basilar. (MOREIRA; SILVA, 2016, p. 46).

Sendo o quesito basilar a qualidade da educação, a formação dos professores deveria ter sido meritória deste cuidado, não apenas das cobranças como se fossem os únicos responsáveis por estes processos. A mobilização da família, da escola e da sociedade, por meio dos ordenamentos legais, éticos e políticos, fora relegada muito diante de inúmeros desafios sinalizados pelas mudanças que passaram a ser percebidas.

A diversidade de modelos e de organizações familiares, inclusive, tem contribuído como princípio para elucidar os descritores que acompanham as discussões da heterogeneidade e da diversidade humana, referenciadas como novos indicadores e percursos educativos. Muito embora os processos de formação venham apresentando estes desafios, ainda vivemos práticas e processos de culpabilização, onde a escola, através de seus profissionais,

[...] esperam que os pais transmitam normas disciplinares e estímulos escolares que talvez nunca tenham recebido, eles próprios. Evidenciam, ainda, uma visão romantizada da família ao atribuírem as dificuldades de aprendizagem à desestrutura familiar. (PRIOSTE, 2020, p. 10).

A realidade das famílias em seus diferentes modelos de organização, social e cultural que se apresenta no século XXI, precisa ser levada e respeitada, vez que os grupos familiares vêm se modificando gradativamente, o que é típico de movimentos históricos da humanidade. Sendo intrínsecos à vida dos/a estudantes, estes não podem e nem devem sentir-se excluídos em razão deste aspecto, o que impacta em processos que subsidiam e ou ancoram o fracasso e/ou sucesso escolar.

Embora muitas famílias não tenham forte envolvimento com as ações escolares, a infraestrutura e os equipamentos da escola sejam precários, estes são fatores que influenciam, mas não determinam os resultados de aprendizagem. A organização, a coordenação das práticas de alfabetização e o trabalho coletivo tiveram maior efeito que os aspectos sociais, econômicos e culturais do contexto social em que a escola está inserida e suas limitadas condições de trabalho. (PERPÉTUO; COUTRIM, 2019, p. 97).

Dentre os estudos cartografados, destacamos que a “[...] participação dos pais na educação escolar dos filhos é de grande importância, devendo acontecer com bastante frequência no decorrer do processo educativo para que possam exercer sua influência no desenvolvimento da criança.” (SILVA; FRANÇA; SOUSA, 2020, p. 885). É oportuno destacar nesta afirmação a ênfase dirigida ao papel dos pais, o de exercer influência no desenvolvimento da criança.

Isso nos permite dar destaque às funções/atribuições de cada um dos sujeitos envolvidos e corresponsáveis no percurso educativo das crianças, gestada pela escola.

Para que se tenha uma boa educação é necessário o acompanhamento dos pais e a interação harmoniosa entre pais, escola e alunos. Se a criança não perceber nenhum sentimento harmonioso por parte dos pais e professores, a sua aprendizagem tende a ser repensada. (SILVA; FRANÇA; SOUSA, 2020, p. 884).

A mescla educar e cuidar não se sobrepõe, uma não precede a outra, não se distingue pela importância, no entanto, é tarefa coletiva eivada de princípios distintos e conexos.

Para um melhor desenvolvimento da criança na escola a ajuda dos familiares é de suma importância. Assim, o educador tem que estar em constante aprendizagem e os pais precisam estar mais a frente da educação escolar dos filhos participando de tudo o que a escola propõe para a família em conjunto com o aluno. (SILVA; FRANÇA; SOUSA, 2020, p. 885).

Dentre as possibilidades que a relação família e escola é referência, temos a Educação Infantil como uma base constitutiva desta relação e comunicação. No entanto, o que se observa e se relata empiricamente é que esta relação vai sendo afrouxada no decorrer do Ensino

Fundamental I e, particularmente, o Ensino Fundamental II. A pergunta é: Por quê? Quem solta a mão de quem durante este percurso. Talvez tenhamos que, em momentos tais quais estes e outros, revermos este laceamento fragilizado. Muito embora:

É notório [...] que a participação dos pais, no que concerne na alfabetização das crianças, é fundamental, de forma que os pais devem estar em conjunto com a escola no processo de ensino do estudante durante todas as etapas da educação básica. (SILVA; FRANÇA; SOUSA, 2020, p. 890).

Entendemos que não apenas o processo de alfabetização mereça o acompanhamento e a participação das famílias, porém, dada a complexidade deste momento, este compromisso efetivo poderá vir a fazer toda a diferença na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como na efetividade social do uso destas perspectivas. Reiteramos, outrossim, a importância da participação dos responsáveis na vida toda dos filhos em qualquer que seja o nível de escolaridade em voga. Uma presença coerente e coesa contribuirá substancialmente para a formação humana e cidadã subsidiando o sucesso escolar.

Contudo, não podemos ignorar que:

As explicações do fracasso escolar no Brasil continuam enfatizando as debilidades biológicas, psicológicas e socioculturais das crianças e seus familiares, acrescentando também as incompetências docentes sem contextualizar as dimensões políticas ou seja, sem levar em conta os aspectos ideológicos das desigualdades socialmente engendradas [...]. (PRIOSTE; MAZZEU; BARBOSA, 2016, p. 2259).

As afirmações/explicações em destaque requerem revisão urgente, assim como a afirmação feita por Sawaya (2000, p. 79), que diz que: “*Ainda não conhecemos a criança brasileira, ignoramos o que ela sabe e conhece, suas capacidades e habilidades [...].*” A culpabilização da criança em seus múltiplos aspectos, a culpabilização da família e dos professores ratifica o descompromisso político da justiça social, quanto ao acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, quanto o acesso à saúde, à educação, direitos humanos fundamentais, os quais precisam ser garantidos pelo ente público, bem como uma formação de professores ética e coerente com as demandas sociais, para além das questões econômicas priorizadas nas decisões que fortalecem a desigualdade e as diferenças.

As demandas expostas nesta categoria sinalizam movimentos possíveis: o fortalecimento da relação/comunicação com a família da criança, particularmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente no processo de alfabetização/letramento da criança, indica um caminho possível, por meio do qual precisamos a escutar mais e falar menos em relação às condições, vivências e realidades das famílias contemporâneas,

ressignificadas, reorganizadas de acordo com questões éticas, religiosas, organizacionais e políticas vigentes. A formação continuada dos professores, em conexão com a formação inicial, não pode prescindir da realidade das crianças, dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, das peculiaridades individuais de cada criança, que, de forma colaborativa, vão se constituindo em sujeitos deste processo, sujeitos com identidades construídas dentro das suas comunidades, para realidades igualmente complexas.

4.2 BOAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: DESAFIOS ATEMPORAIS E ATUAIS

As leituras efetuadas nos textos selecionados especificamente para este estudo nos permitem afirmar que boas práticas alfabetizadoras são ações conscientes, participativas e colaborativas, as quais visam a atender expectativas educacionais, que resultam na aprendizagem dos sujeitos do nível de ensino atendido. Dentre os principais movimentos e esforços, consta “[...] a atenção especial à formação das professoras fundamentada em uma prática metodológica de alfabetização bem definida [...]” (PERPÉTUO; COUTRIM, 2019, p. 95). Embora devamos problematizar a compreensão acerca de uma prática alfabetizadora bem definida, podemos assumir que o professor saiba o que fazer? Como fazer? Com que fazer e quais são os propósitos deste fazer.

Isso implica assumir que “[...] as crianças se apropriam do saber de maneiras diferentes. E que cabe aos professores se conscientizarem de que a prática homogênea não permite o surgimento do sucesso [nem individual, nem] coletivo [...]” (MENDONÇA; KODAMA, 2016, p. 15). As práticas homogêneas são portadoras de contradições históricas, reiteradas por desconhecimento e silenciamento, durante os processos formativos. Trazer para debate está interface significa refletir sobre a importância da escuta atenta destinada a cada sujeito aprendente e ensinante.

São, igualmente, novos saberes que precisam ser assumidos pelos educadores tendo em vista a construção da autonomia, demandada nas diferentes ações docentes, de modo particular na contemporaneidade. O percurso de iniciação do processo sistemático de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização requer validação do fazer docente e discente. “As alfabetizadoras não podem ser consideradas como professoras fracassadas ou bem sucedidas. Pode-se afirmar que seu trabalho contém práticas que, ao mesmo tempo, contribuíram para o sucesso e fracasso de alunos.” (MONTEIRO; MARIN, 2000, p. 15). A culpabilização de um ou de outro dos sujeitos envolvidos advém de um sistema altamente excludente, que sempre busca culpar individualmente os sujeitos, sem, no entanto, avançar para

as análises coletivas que se fazem necessárias em processos de avaliação. Sistema esse que estamos problematizando, tendo em vista a corresponsabilidade de ambos: sujeitos, processos, infraestrutura, legislação, legisladores, dentre outros.

É notório que o investimento em novas práticas e metodologias são essenciais. O aluno está sempre querendo descobrir coisas novas e para isso acontecer, é necessário que o professor esteja ciente de que suas aulas sejam diferenciadas com assuntos que despertem nos alunos a curiosidade e a vontade de querer participar das atividades. (SILVA; FRANÇA; SOUSA, 2020, p. 887).

A forma como os/a professores/a conduzem os processos educativos pode ser determinante no sucesso e/ou no fracasso dos educandos. “O importante é organizar um ambiente escolar, em que o aluno possa exercitar a sua fala, falando, a escrita, escrevendo e a leitura, lendo.” (MONTEIRO; MARIN, 2000, p. 10). Ou seja, a constituição de um ambiente em que os estudantes sintam-se acolhidos em suas singularidades, e os professores amparados igualmente nas necessidades provenientes do espaço, contexto, sujeitos e lugares, comprometidos com o sucesso no e do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, todos os envolvidos no processo educativo, direta e indiretamente, precisam ser ouvidos e acolhidos em suas necessidades, sentimentos e possibilidades.

A prática da professora de pedir sugestões aos estudantes para construir uma história, sempre com uma intencionalidade expressa, pode ser considerada como uma prática bem sucedida, porque todas as crianças a aproveitaram. (MONTEIRO; MARIN, 2000, p. 11).

De acordo com o destaque efetuado, temos a autonomia docente no tocante às práticas educacionais, cabendo discutirmos, igualmente, a autonomia do educando, enquanto parte fundante nos processos de alfabetização aqui discutidos, de modo que possam sentir-se e ser parte ativa. É igualmente necessário que os envolvidos no âmbito dos processos escolares, gestores escolares de políticas públicas, sociedade civil, discutam e analisem de forma coletiva as práticas pedagógicas que venham a contribuir com melhor desempenho dos/a educandos/a e educadores/a:

Compartilhar conhecimentos e experiências contribui para o desenvolvimento da educação, uma vez que a comunicação entre as escolas é essencial para que o ensino caminhe de maneira igualitária. Além disso, é de suma importância que os administradores da escola atribuam um tempo na carga horária do professor para que este possa se comunicar com os demais colegas, para que haja troca de informações e experiências, ou seja, disponibilizar ao professor um tempo para que ele busque novos conhecimentos, não somente na troca de informações com outros

profissionais, mas oportunidades que façam com que os educadores adquiram novos conhecimentos e os repassem aos alunos. (MOREIRA; SILVA, 2016, p. 48).

As discussões aqui já apresentadas, acerca da alfabetização/letramento, enquanto práticas de sucesso, como construções coletivas e individuais, objetivam traduzir a importância de ensinar a ler e a escrever, efetivando estes processos como práticas sociais. Essas práticas conduzem a construção cidadã como prerrogativa central. Isso requer uma diversidade de processos, ações, gêneros textuais, diálogos e ferramentas que induzem ao prazer de aprender e de tornar-se protagonista neste processo.

É fundamental que o trabalho de alfabetização seja realizado juntamente com o letramento, através de textos diversos, mas principalmente o texto literário, pois desta forma o aluno estará aprendendo não apenas a decodificar o texto escrito, mas também a interpretar e construir uma relação com o texto lido e, assim, adquirir o gosto pela leitura. (MIQUETTI; ARAGON, 2017, p. 13).

Adquirir o gosto pela leitura significa conviver com quem lê, com práticas de leitura distintas e variadas, com disponibilização e aquisição de livros, com a organização de bibliotecas escolares, como se fossem salas de visita que acolhem e abraçam a todos.

Sabemos o quão necessário se faz o estímulo à leitura nas escolas, nas praças, nas cidades, em casa, enfim, em todo o lugar. A tecnologia e seus recursos não pressupõem esquecermos a magia do livro físico e o encantamento que ele traduz.

A alfabetização é a porta de entrada ao mundo mágico da leitura para muitas crianças, cujos ambientes familiares, muitas vezes, não conseguem lhe oportunizar acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade desde a mais tenra infância. A escola é oficialmente este lugar que, por meio da alfabetização/letramento, deve oportunizar o acesso e a efetividade deste processo.

Entendemos necessário refletir sobre as complexidades que permeiam este processo.

[A] Alfabetização é um tema polêmico e tem estado no centro dos debates que envolvem Educação nos últimos anos no Brasil, pois o recorrente fracasso constatado por avaliações nacionais e internacionais quanto ao desempenho em leitura e escrita, tem motivado diferentes instâncias governamentais a elaborar e implementar propostas na tentativa de resolver o problema [...]. (MENDONÇA; KODAMA, 2016, p. 2450).

As distintas alternativas produzidas, como tentativas para resolver a contradição da alfabetização, a não aprendizagem das habilidades básicas de leitura, fala e escrita, descritas como fracasso escolar, precisam ser revistas. A serviço e quem? A quem se destinam? Por quem

são pensadas e materializadas? Por que não respeitam trajetórias e processos exitosos já refletidos?

Há, ainda, aspectos múltiplos que precisam ser pensados, visto o impacto e a consequência de políticas públicas que desrespeitam trajetórias, processos e, principalmente, os sujeitos de sua existência: crianças e professores deixados à margem das discussões e interlocuções.

Além dos aspectos postos em destaque, há outros elementos que perpassam o processo de alfabetização: as condições cognitivas dos estudantes, questões curriculares, condições culturais e materiais, de infraestrutura e de formação dos profissionais envolvidos, ou seja, há “[...] vários fatores que dificultam a alfabetização, e que merecem destaque: questões sociais, familiares e metodológicas [dentre outras].” (DELACOURS-LINS.2003, p.888). Isso explica a complexidade deste processo e a responsabilidade dos envolvidos. Em razão disso, destacamos a importância do processo de formação de professores, como princípio constitutivo para as boas práticas, ou seja, práticas eficientes e eficazes para a diversidade de sujeitos envolvidos.

Destacamos a necessidade de se especificar a forma de conduta que o professor precisa ter, bem como dar amparo pedagógico para que este realize seu trabalho com vistas ao rendimento do aluno. Sem explicações claras sobre o que se espera do professor, não é possível um trabalho com qualidade. (MOREIRA; SILVA, 2016, p. 47).

Dentre os desafios que perpassam a alfabetização/letramento, esses “[...] exige[m] práticas múltiplas [...] inclusive digitais [...]” (ARAÚJO, 2007, p. 81). Nas últimas décadas, tem-se discutido muito a formação inicial e continuada dos professores, tendo em vista construir práticas e perspectivas de formação adequada às necessidades e perfis das crianças contemporâneas, nascidas na era digital, provenientes de ambientes de isolamento social em decorrência de processos diversos igualmente vividos. No entanto, ainda carecemos de compromissos efetivos, provenientes de políticas públicas de continuidade e de fortalecimento quanto aos princípios cidadãos, tanto para os professores quanto para os estudantes vinculados aos ciclos de alfabetização.

Dentre as denominadas boas práticas na e para a alfabetização com letramento e vice-versa, os professores são chamados a considerar os saberes dos estudantes, com momentos de diálogos sistemáticos e com escuta permanente, tendo em vista torná-los sujeitos/protagonistas, articulando suas expectativas às demandas curriculares historicamente referenciadas. O movimento em destaque torna a sala de aula um lugar prazeroso e significativo de se estar, com a definição de práticas pedagógicas, participativas e colaborativas, de modo que as distintas

realidades existentes em cada ambiente escolar sejam organizadas a partir das demandas dos seus interlocutores, mediadas pelas relações curriculares ética e politicamente definidas. Nestas interfaces, outros ambientes, dentre eles a biblioteca escolar, passam a ser reconfigurados.

A biblioteca escolar passa a ocupar um lugar de destaque, enquanto ambiente mediador de leitura e de suas práticas. As diferentes faces e interfaces de leitura, tais como as tecnologias digitais e seus instrumentos, contribuem para que: *“A leitura, seja apresentada, como uma forma de ver e entender o mundo para viver melhor e que deve começar na escola, mas jamais se encerrar nela.”* (MIQUETTI; ARAGON, 2017, p. 5).

No bojo destas ocupações, na categoria subsequente, trazemos outras perspectivas de reflexão, as quais contribuem com o exposto.

4.3 PROJETOS EDUCATIVOS, ALTERNATIVAS RECURSAIS E OUTROS MATERIAIS ALFABETIZADORES

A categoria projetos educativos, alternativas recursais e outros materiais de alfabetizadores, constituída com base em dados selecionados para esta análise, nos permitem afirmar que compreendemos ser um ambiente de alfabetização/letramento; um espaço, contexto, lugar de organização de possibilidades que estimulam o desenvolvimento/aprendizagem pleno para as criança. Ainda, também nos permite destacar que:

Alfabetizar em contexto de letramento é trazer diversidade textual para a sala de aula, ler, interpretar, discutir esses textos com as crianças relacionando-os à sua realidade e, a partir desse trabalho que por si letra e contextualiza, desenvolver atividades com palavras geradoras, que abordam conteúdo específicos de língua, como a leitura coletiva e individual do alfabeto, de diferentes formas, a leitura coletiva e individual. (MENDONÇA; KODAMA, 2016, p. 2456).

Nesta perspectiva, para aprender a ler e escrever, faz-se necessário validar diferentes materiais de alfabetização disponíveis no contexto cultural vigente, trazendo-os para a sala de aula, a fim de serem explorados, questionados, coloridos, lidos, escritos, reescritos e manuseados na sua integralidade. Em razão disso, é importante pensar também nos recursos, nas atividades e materiais disponíveis nas escolas e no interior dos próprios materiais. *“Portanto, para dar o salto qualitativo na alfabetização, é necessário alterar os fundamentos que orientam a formação do mediador, as metodologias e o material pedagógico [...]”* (SCLIAR-CABRAL, 2019, p. 280).

Há de se considerar, também, as escolas que têm poucas opções, muitas vezes centradas apenas no livro didático, mas que, em razão disso, podem contar com o professor, munidos de livre-arbítrio, para conduzir suas aulas, planejando sua docência de modo a garantir a individualidade de cada criança e as peculiaridades dos processos educativos em pauta, destinados ao público-alvo.

Por melhores que possam parecer as intencionalidades na produção de materiais didático-pedagógicos para a alfabetização, é necessário olhar atentamente para as suas possibilidades e igualmente as contradições das quais são portadoras/es.

As atividades dos livros didáticos vão sendo apresentadas como se os alunos estivessem todos aprendendo da mesma forma, em um mesmo processo de elaboração do conhecimento, não sendo levada sequer a possibilidade de algo diferente estar ocorrendo. É como se o livro didático fosse capaz de produzir os mesmos efeitos em todos os alunos, uma receita que se bem seguida pelo professor terá garantia de êxito [...]. (SILVA; NOGUEIRA, 2015, p. 128).

Manuais, por mais eficientes que pareçam, são destinados a um tipo único de público, pensados como se todos funcionassem do mesmo jeito. Seres humanos e máquinas não podem ser comparados. A máquina e/ou os instrumentos, se não funcionam adequadamente e corretamente, são descartados. Os seres humanos, dadas às diferenças, aprendem e funcionam de jeitos diferentes. Em razão disso, todas as proposições precisam ser pensadas de formas distintas, ao disponibilizado no livro didático. O papel do professor é o de sujeito mediador, o que busca pela experiência e pelas trocas, distintas possibilidades de ser e de fazer o exposto, referenciado.

Há aspectos inerentes aos materiais didáticos, sejam eles livros, sejam eles apostilas, os quais não podem ser ignorados pelos professores e pelos processos de formação inicial e/ou continuada. O que lá consta como proposição nem sempre adequa-se à realidade cultural das crianças. Estarem direcionados para crianças da faixa etária e/ou série/ano escolar não significa que o processo de apropriação está garantido, sem as devidas intervenções.

De um modo geral, os professores consideravam que as apostilas do primeiro e do segundo ano não eram direcionadas ao processo de alfabetização. Todo o conteúdo partia do pressuposto de que a criança já estivesse alfabetizada, criando um grande problema ao docente, que além de ter de se responsabilizar pela elaboração dos materiais para alfabetizar, precisava fazer com que as crianças preenchessem as apostilas como se já soubessem ler e escrever, pois o registro dos conteúdos ministrados eram exigidos por parte das instâncias gestoras. Essas exigências podem ter contribuído para que uma parte das crianças chegassem ao terceiro ano sendo consideradas copistas. (PRIOSTE, 2020, p. 14).

O disposto às crianças nos materiais didáticos, vinculados aos processos educativos vigentes, não pode, e nem deve, estar a serviço dos gestores, mas a serviço daqueles que são a razão dos processos educativos. Os conteúdos são seleções intencionais, de quem deles se ocupam, muito raramente são desejos de quem através deles aprende a ler e escrever o mundo e suas realidades. Portanto,

[...] o livro literário é uma ferramenta valiosa para o professor e para a escola em busca da melhor qualidade da aprendizagem. Por isso a criança, quando inserida num contexto de alfabetização e letramento literário, desenvolve a criatividade, a linguagem, a imaginação e a significação em seu meio, contemplando práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto social. (CORREA; MAGALHÃES, 2016, p. 10).

Os livros literários são ferramentas valiosas, e suas escolhas apoiam as práticas de leitura e de escrita. O incentivo a este tipo de leitura contribui no desenvolvimento da imaginação criadora e das práticas de escrita e de leitura, as quais expressam a vida, a realidade e as necessidades das crianças e suas instituições, contribuindo na sua constituição identitária.

É necessário pois fornecer aos professores materiais com qualidade e um ambiente adequado para o desenvolvimento de seu trabalho. O espaço físico deve ser conforme a faixa etária do aluno, e os materiais didáticos precisam contribuir no conjunto dos conhecimentos [a serem construídos] transmitido pelo professor. (MOREIRA; SILVA, 2016, p. 46).

Se considerarmos a riqueza de possibilidades disponíveis aos professores, às crianças, às escolas e à sociedade como um todo, podemos afirmar que não faltam opções criativas, as quais podem vir a contribuir com o desenvolvimento/aprendizagem das crianças em fase de alfabetização. No entanto, temos nos deparado com discussões frequentes, as quais abordam o fracasso escolar na alfabetização. *“Em meio aos fracassos, o mercado aproveita para criar mecanismos lucrativos. Lucra com as formações docentes, cursos, apostilas e com a medicalização dos que se sentem fracassados, sobretudo de professores e alunos [...]” (PRIOSTE, 2020, p. 4).*

A afirmação feita pelo estudo que qualifica esta discussão nos coloca num outro cenário, talvez impensado para muitos de nós professores e estudantes envolvidos neste processo. O cenário competitivo do mercado livreiro e da produção de materiais didáticos. Assim: A quem interessa o fracasso escolar? A quem interessa o fracasso na alfabetização? Seriam os materiais responsáveis pelo fracasso?

No que se refere aos aspectos metodológicos da alfabetização, a maior parte dos professores queixava-se de que suas experiências não eram levadas em consideração e que a ausência de um ensino sistemático 'das partes para o todo' prejudicava a aprendizagem das crianças. (PRIOSTE, 2020, p. 16).

Os professores, ao queixarem-se dos prejuízos inerentes à alfabetização, em decorrência das questões metodológicas, revelam pouca clareza sobre seus compromissos e suas responsabilidades. Sendo a metodologia uma opção política emancipatória, reside no compromisso docente a manifestação desta opção, o que requer conhecimento e saberes/competências igualmente construídas.

É possível adquirir qualidade nas classes da alfabetização, através de práticas educacionais que utilizem diferentes metodologias, para assim proporcionar ao aluno o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, sendo um autor da sua própria vida em transformações voltadas para as ações do mundo contemporâneo. (SILVA; FRANÇA; SOUSA, 2020, p. 890).

A qualidade e o êxito em classes de alfabetização podem ser alcançados por meio de boas práticas educacionais, utilizando de diferentes materiais e ancoradas em projetos pedagógicos atentos ao desenvolvimento/aprendizagem de práticas de leitura e da escrita como compromissos políticos e de emancipação cidadã. Atentos às demandas intencionadas nos projetos pedagógicos, o professor pode ir se adequando à realidade da sua turma e trabalhando com livros didáticos, recursos disponíveis no cotidiano, livros literários e demais materiais, articulando as diferentes propostas com os conhecimentos, as demandas aos diferentes materiais utilizados. Assim:

Os projetos de leitura são uma ótima forma de trabalhar o estímulo à leitura na escola, pois é dedicado um tempo exclusivo à prática da leitura. Com a orientação do professor, os alunos podem ter um contato maior com os livros. Os professores são parte fundamental na formação de leitores, tendo em vista que servirão como exemplo para os alunos, além de guiá-los pelo mundo da leitura. (MIQUETTI; ARAGON, 2017, p. 13).

Guiá-los pelo mundo da leitura pressupõe construir diferentes leituras de mundo, de contexto e de processos de aprendizagem desta. Com um trabalho coletivo mediado por projetos educacionais, esses podem contribuir no sucesso em diferentes práticas adotadas para trabalhar em sala de aula com seus estudantes, além de fortalecer o convívio com colegas do espaço escolar, trocando experiências e conhecimentos, bem como ampliando os movimentos em prol da aprendizagem.

A seguir, na próxima categoria, traremos discussões pertinentes acerca da avaliação e instrumentos pedagógicos na alfabetização. Mais do que nunca, faz-se necessário compreender e assumir a avaliação como instrumento pedagógico. O professor precisa propor, desenvolver, rever distintas práticas de avaliação, porém sempre vinculadas aos seus compromissos com a aprendizagem. Portanto, não havendo aprendizagem, o processo precisa ser reiniciado, refeito, tendo em vista cumprir seu papel.

4.4 AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO, NA E PARA A ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

Os diferentes interlocutores, os teóricos que fundamentam este estudo, bem como pesquisadores que constituem o quadro sinóptico acerca das percepções de sucesso e de fracasso, sinalizam que as práticas e os processos avaliativos, na e para a alfabetização, são processos históricos que demandam análises bem mais profundas do que as que configuram as representações estatísticas relativas aos índices de aprovação e reprovação, de evasão e repetência, dentre outras particularidades.

Em razão disso, entendemos ser fundamental que o espaço escolar seja reconhecido e assumido na sua especificidade.

O espaço escolar além de ser social é um espaço de conhecimento, portanto a utilização inadequada de estratégias inadequadas no processo de ensinar e aprender pode causar prejuízos na vida das crianças. Dessa forma, é necessário um planejamento bem estruturado e definido, com atividades coletivas e a utilização de atividades diversificadas. (SILVA; VIEIRA, 2018, p. 57).

Contudo, a afirmação dos autores resgata a função pedagógica da escola e do processo de escolarização, que, além da sistematização, acentua a importância do planejamento e da proposição com o desenvolvimento de estratégias, que objetivem a aprendizagem dos sujeitos partícipes, do processo educativo. Caso isso não venha acontecer, nem a escola, nem o professor cumprem sua função social.

Em razão disso, toda e qualquer atividade de avaliação, como ato de (re)visão, vai além da sistematização e registro no caderno, das pequenas e grandes avaliações, dos processos individuais e coletivos e/ou em pequenos grupos, do comportamento e atitudes da criança. Outro aspecto que requer consideração procede da “[...] ideia de que o perfil do bom aluno esta/va articulado a um bom comportamento [...].” (BRITO, 2004, p. 13). Enfim, são olhares e reflexões atentos provenientes dos professores, dos pais e demais educadores/a partir de

diversas possibilidades de avaliação e nos diferentes espaços considerando as dificuldades e potencialidades.

Em razão disso, é fundamental que ocorram relações/trocas entre o ensinado e o apreendido, vez que a construção do “[...] *conhecimento se dá por meio da interação social com outros indivíduos e com o meio que possibilita a geração de novas experiências.*” (OLIVEIRA, 2015, p. 9).

Neste sentido, é fundamental que o ensinar e o aprender possam percorrer caminhos forjados e/ou subsidiados por diferentes ferramentas, permitindo a relação entre perspectivas distintas e que se complementam: uma não existe sem a outra. Isso nos sintoniza com as discussões acerca dos processos avaliativos, realizadas anteriormente.

Ao criar possibilidades e relações significativas, reelaborando processos e perspectivas por meio de práticas de avaliação diversas e diversificadas, efetiva-se concretamente o princípio da diversidade nos processos educativos.

Desse modo, avaliações podem e devem ser vistas como instrumento pedagógico a fim de superar o insucesso na alfabetização/letramento, e não como processo de classificação e/ou exclusão, aderindo, assim, a: “*Um novo fazer pedagógico na alfabetização, baseado no processo gradual da construção da leitura e da escrita [...].*” (OLIVEIRA, 2015, p. 11). Isso busca a (re)organização das ações pedagógicas.

Fazeres e saberes distintos nas práticas de alfabetização com letramento e vice-versa implementam processos individuais e coletivos atentos às singularidades do aprender a ler e escrever, como se estes fossem sentidos humanos, que demandam cuidados permanentes, vez que devem assegurar a garantia de processos de desenvolvimento e aprendizagem, numa perspectiva emancipatória.

Considerando que a ação pedagógica deve assegurar o desenvolvimento das diversas expressões, o aprendizado das áreas de conhecimento e a avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando o caráter classificatório. (OLIVEIRA, 2015, p. 9).

Sendo a avaliação uma espécie de fio condutor de todas as atividades do planejamento à sua efetivação, as práticas pedagógicas integradoras dão aos sujeitos envolvidos distintas formas de reconhecerem-se como partícipes de um processo que coletivamente, o que requer compromissos individuais, sem seres esses excludentes.

Portanto,

[...] o trabalho coletivo na construção e execução dos projetos e ações, tem ligação com o seu sucesso em sala, visto não há fragmentação, favorecendo assim o processo de interação, de parceria, em função das metas, que são o fortalecimento do espaço pedagógico e a aprendizagem de todos os alunos. (OLIVEIRA, 2015, p. 18).

Distintos processos de avaliação e de construção de práticas de aprendizagem têm sido experimentados, apesar de práticas atemporais enraizadas: projetos integradores com práticas de leitura que trabalham valores humanos, práticas de leitura com textos literários com lendas, parlendas, poesias, textos informativos, alfabetos organizados a partir de diferentes perspectivas com elaborações distintas; tendo “[...] a clareza cognitiva a respeito das motivações, das funções de leitura e das operações necessárias à aprendizagem [...]” (DELACOURS-LINS, 2003, p. 111). Há projetos de leitura para que as crianças leiam juntamente com seus pais, há projetos de leitura para que as crianças leiam com os colegas, vizinhos, amigos do bairro, há projetos de leitura na escola com livre escolha, ou escolha dirigida, enfim, o que se capta das produções analisadas são distintas perspectivas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, como práticas atuais, ressignificadas.

Paralelamente às experiências positivas existentes, implementadas e/ou em implementação no país nas últimas décadas, tal qual as avaliações de larga escala, em diferentes processos, as quais vêm se consolidando numa espécie de ranqueamento, entre escolas e redes de ensino, mobilizadas particularmente pelos mecanismos e políticas internacionais.

Os entraves da educação brasileira surgem nas estatísticas, como a precariedade da leitura e da escrita das crianças nos anos iniciais e com isso altos índices de analfabetismo. Associadas a esses fatores, resgatamos evidências relacionadas à formação inicial de professores, condição de trabalho, a gestão escolar, a metodologia e as práticas pedagógicas inadequadas e pouco contextualizadas no cotidiano das crianças. (SILVA; VIEIRA, 2018, p. 50).

As exposições comparativas e ranqueadoras, das políticas de avaliação nacional, precisam com urgência reconfigurar-se em parâmetros de reflexão acerca das possibilidades que traduzem. A identificação das fragilidades estatisticamente identificadas nas práticas de avaliação da leitura, da escrita e da produção de textos não pode passar despercebida, por mais recôndita que seja a unidade escolar avaliada neste país. As crianças, aí matriculadas, precisam ser respeitadas em sua condição cidadã.

A constatação final, infelizmente, é de a grande maioria das práticas de avaliação, tanto na escola quanto na sala de aula, no planejamento, na avaliação em larga escala, cumpre o papel de classificação e/ou exclusão, tornando os instrumentos punições, ao invés de serem

captadores de qualificação e produção de novos instrumentos para garantir e dar efetividade à aprendizagem, tendo em vista o sucesso escolar na alfabetização/letramento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos deste estudo, os quais ensejaram capturar produções/científicas nacionais relativas à ocupação com o sucesso e fracasso escolar atentas a processos de alfabetização/letramento: caracterizando estas produções, quanto às fontes, seus pesquisadores, suas áreas de atuação e vinculação institucional (APÊNDICE A); bem como construir um quadro sinóptico que identificasse os autores subsidiários ante as temáticas (APÊNDICE B), destacamos que, dentro das limitações de tempo e de condições específicas de um trabalho desta natureza, damos conta do proposto.

Dentre as principais defesas constatadas no decorrer do estudo, situamos uma contribuição de Soares (2004), a qual, diante das constatações e evidências de fracasso escolar na alfabetização, evidencia que não há outra forma de reverter este processo senão pela efetivação de políticas públicas de formação inicial e continuada, comprometidas com as singularidades culturais das regiões, espaços e contextos educativos das crianças e dos professores. Na mesma perspectiva, Silva e Nogueira (2015) ressaltam que os professores são sujeitos importantes e assim devem ser tratados no processo de ensino-aprendizagem, e que suas experiências, seus conhecimentos e seus compromissos possuem relevância na mobilização de canais de interlocução entre as famílias, sociedade e suas especificidades.

A qualidade dos processos de formação e a valorização pessoal e profissional do professor contribui de acordo com as análises, substancialmente com a superação dos processos de culpabilização, os quais lançam sobre as crianças e suas famílias a corresponsabilidade pelo fracasso escolar, pela não aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto processos de emancipação cidadã. Por maiores que sejam os esforços, sabemos que há limitações, que há contradições em relação às parcerias ensejadas nos processos educativos, tanto as diretas quanto as indiretas. No entanto, é o professor que estuda e que se prepara para o exercício da docência e para as mobilizações subsequentes.

Os processos de comunicação, os canais de diálogo entre a família, a escola e o professor, precisam ser reconstruídos envolvendo os diferentes sujeitos que representam esta instituição na contemporaneidade. São necessários movimentos formativos atentos aos desafios apresentados, comprometidos com a criação de materiais criativos e com a proposição de práticas criadoras.

Diante do fracasso e/ou do insucesso na alfabetização, os estudos destacam ser um processo histórico e social, construído e modificado de acordo com os interesses de cada tempo/lugar. De acordo com Silva Filho e Araújo (2017), para depreender o fracasso na

alfabetização no contexto de evasão e do abandono escolar, é necessária a compreensão de suas dimensionalidades dentro da educação brasileira, que, ao longo dos anos, vem se modificando e trazendo possibilidades e desafios que aparecem com possíveis artifícios ao insucesso na alfabetização.

Scliar-Cabral (2019) aponta, entre muitos movimentos e tentativas efetuadas em prol da causa, que um salto qualitativo na alfabetização vem se constituindo, que é a necessária alteração dos fundamentos que orientam a formação do professor/mediador, as distintas metodologias. Ou seja, a produção de materiais pedagógicos a serem utilizados, os quais objetivam considerar o contexto histórico e social de seus usuários, educandos, razão da existência de toda e qualquer proposta e ou material complementar.

Na tentativa de buscar resoluções aos problemas relativos ao fracasso e à evasão escolar, principalmente nos processos de alfabetização, vêm sendo criados mecanismos de intervenção, inerentes a processos de avaliação, mudanças curriculares, com produção de materiais e práticas distintas. Ainda, vêm sendo realizados, mesmo que em menor número, processos de escuta aos profissionais e as instituições formadoras, envolvendo-os em processos de vivências e experimentações.

Oliveira (2015), em seu estudo, trata da importância de um fazer pedagógico que acolha os estudantes em suas especificidades, o que, segundo Soares e Batista (2005), se faz necessário pela utilização de um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades envolvidas no uso e no ensino relativo às linguagens como práticas sociais, necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita na sociedade contemporânea.

Retomando a alfabetização/letramento entre os grandes compromissos de Soares (2004), assumimos que, de acordo com a autora, esses conceitos se mesclam, se superpõem e, por vezes, se confundem, no entanto, precisam ser efetivados, possibilitando apropriação cidadã. Em razão disso, debater a alfabetização no Brasil, segundo Mendonça e Kodama (2016), é complexo, dado que a grande maioria se alvora conhecedor, pois profissionais de outras áreas que nunca alfabetizaram acreditam estarem prontos para alfabetizar, às vezes fazendo suposições, orientações e traduções, deixando os profissionais que estudam, que têm conhecimento e sabem como se dá o processo, ficarem confusos. No entanto, é elementar compreender que alfabetizar é ensinar a ler e escrever através das práticas sociais do cotidiano das crianças através da realidade dessas. Conforme Soares (2004), a alfabetização vem da aquisição das habilidades de leitura e escrita, já o letramento vem das práticas sociais dessa capacidade.

Antes dos compromissos descritos na constituição deste processo formativo, temos a destacar que a inquietude diante do fracasso e/ou o insucesso da e na alfabetização ainda carece de compromissos que conectem as políticas públicas, às instituições formadoras e aos professores alfabetizadores envolvidos e comprometidos com a inserção das crianças no mundo da leitura e da escrita, para além das relações discursivas, como processo de busca da cidadania plena.

Entre as constatações que merecem destaque, reiteramos a indissociabilidade e a proximidade entre as relações sucesso e fracasso na alfabetização/letramento, diante da tênue linha divisória existente entre ambos. Muito embora o sucesso deva ser desejado e intencionado pedagogicamente, há situações que fogem ao controle da gestão escolar, do professor, da coordenação pedagógica e dos compromissos e possibilidades da própria criança.

Dentre as sinalizações inerentes às categorias constituídas, trazemos as políticas de formação e a constituição de canais de diários entre as famílias e as comunidades que acolhem e respaldam a escola em suas decisões. Acreditamos nesses movimentos como impulsionadores de novas perspectivas ante os compromissos desejados e desejáveis. A implementação e a definição de “boas práticas” adequadas aos tempos, às demandas e as necessidades dos sujeitos assinalam a demanda de elaborações criativas, as quais respeitem a realidade dos sujeitos, desafiando-os a se tornarem protagonistas dos seus fazeres e das suas aprendizagens colaborativa mente; as reflexões que emanam de diferentes experiências, de diferentes projetos, de diferentes alternativas de ensino/aprendizagem, apoiadas em materiais reais e produzidos pelos professores e pelas crianças, bem como a ressignificação dos materiais de alfabetização/letramento existentes, subsidiam os desafios existentes, tendo em vista o sucesso na alfabetização. Isso evidencia que a avaliação, neste processo, apresenta-se como exercício permanente de (re)visão, das ações de todos que, direta e indiretamente, estão envolvidos, para além da entardartização dos resultados estatísticos.

Diante do exposto, inúmeras outras indagações permanecem, tendo em vista refletir e continuar na busca desejada, acerca da alfabetização/letramento e suas interfaces com o sucesso e o fracasso na área, tais como: Uma formação docente (inicial e continuada) de qualidade resolveria os problemas relacionados ao fracasso escolar na alfabetização/letramento? Que processos reflexivos vêm sendo realizados como indicadores subsidiários a esta proposição? Que problemas poderiam ser destacados como agentes causadores do fracasso como problema social que acompanha a alfabetização na história da educação brasileira? Em que aspectos a inserção do termo letramento contribuiu para dar mais efetividade ao processo de alfabetização?

Por que há poucas ocupações com os estudos estatísticos relativos à tomada de decisão que define as políticas públicas?

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANCHI, Maria Helena da Costa; MORAIS, Maria Lucivane de Oliveira. **Ensinos freireanos como orientadores da prática pedagógica na alfabetização e letramento**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade, Itapetinga, v. 2, n. 5, p. 1-15, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i5.9228>. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9228>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BOSSA, Nadia Aparecida. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 fev. 2022.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A escola é para poucos?: a positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão Vygotskyana**. Revista Psicologia Política, Florianópolis, v. 10, n. 20, p. 315-328, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2010000200010&script=sci_abstract>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FERNANDES, Priscila Valverde. **Fracasso escolar: realidade ou produção?** Revista Urutagua: revista acadêmica multidisciplinar, Maringá, n. 6, p. 1-4, abr./jul. 2004. ISSN: 1519.6178. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/006/06fernandes.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

KLEIMAN, Angela B. **Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000200006>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/PVfGJks6BmRy7nVvfQpY9wN/?lang=pt>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MORO, Maria Lucia Faria. **Do fracasso para o sucesso escolar. Sobre a efetiva presença da Psicologia da Educação**. Educar em Revista, Curitiba, v. 10, n. 10, p. 139-150, 1995. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36047/22236>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, 27 abr. 2006. (Conferência proferida durante o seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação).

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

PONTES, Patrícia Casasanta. **Sucesso ou fracasso escolar: uma questão de relação professor-aluno**. 2005. 64 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em:

<<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/3035/2/20058998.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SCHMIDT, Leonete Luzia; AGUIAR, Leticia Carneiro. **A alfabetização no ensino fundamental de nove anos no contexto das políticas educacionais: alguns desafios para reflexão**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp., p. 2395-2413, dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9200>>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9200/6091>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SILVA, Luiz Carlos Rodrigues da; COSTA, Maria Erlinda Miranda. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho a ser trilhado**. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, Jaén, v. 2, n. 3, p. 182-192, jul. 2016. ISSN: 2387-0907. Disponível em: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4227/3452>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, p. 5-17, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?lang=pt#>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento). ISBN: 85-99372-03-3.

TRIVINÕS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciência sociais: pesquisa qualitativa na educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

REFERÊNCIAS: MATERIAL EMPÍRICO

ARAÚJO, Júlio César. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 79-92, jun. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/Q3fT7JpqnWwDjbLQVcg8VTv/?lang=pt>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades e feminilidades: implicações para o fracasso/sucesso escolar de meninos e meninas nas séries iniciais**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. Anais... São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/t2310.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2022.

CORREA, Hércules Tolêdo; MAGALHÃES, Rosângela Márcia. **Alfabetizar letrando: uma experiência de sucesso por meio dos textos literários**. Interletras, Dourados, v. 5, n. 23, p. 1-12, mar./set. 2016. ISSN: 1807-1597. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9301/1/ARTIGO_AlfabetizarLetrandoExperi%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

DELACOURS-LINS, Sylvie. **Clareza cognitiva e alfabetização**. Educação em Debate, Fortaleza, ano 25, v. 1, n. 45, p. 107-111, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15173/3/2003_art_sdelacourslins.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; KODAMA, Katia Maria Roberto de Oliveira. **Alfabetização: por que a criança não aprende a ler e escrever?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2448-2464, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9202>. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9202>>. Acesso em: 30 out. 2022.

MIQUETTI, Bruna Cristina da Silva; ARAGON, Carolina Coelho. **Projetos de leitura e sua aplicação nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, 2017.

MONTEIRO, Maria Iolanda; MARIN, Alda Junqueira. **Práticas de alfabetizadora provocam sucesso e fracasso escolar**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2000. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/13_praticas_de_alfabetizadora_provocam_sucesso_e_fracasso_escolar.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SILVA, Renata Valério da. **Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 37-61, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i1.0002>. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7198>>. Acesso em: 25 out. 2022.

OLIVEIRA, Violeta Margarida Mota. **Alfabetização e letramento: processos e perfis de alfabetizadoras de sucesso.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/handle/123456789/9277>>. Acesso em: 25 set. 2022.

PERPÉTUO, Sandra Maria; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. **A coordenação pedagógica faz diferença: as práticas de sucesso na alfabetização em território vulnerável.** *Dialogia*, São Paulo, n. 32, p. 86-98, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N33.13925>. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13925>>. Acesso em: 10 out. 2022.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. esp., p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220336>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SWXzFfpTCnLsHXYDc755gjF/?lang=pt>>. Acesso em: 8 out. 2022.

PRIOSTE, Cláudia Dias; MAZZEU, Francisco José Carvalho; BARBOSA, Eliza Maria. **Alfabetização: desafios atuais e novas abordagens.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2251-2266, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9189>. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6994819.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SAWAYA, Sandra Maria. **Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000100005>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/bdPM4N9pN8LTVzSw5Bm4GXC/?lang=pt>>. Acesso em: 28 out. 2022.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Políticas Públicas de Alfabetização.** *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 72, n. 3, p. 271-290, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p271>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ides/a/XCzXSxcLFKVYFrD3XM567Hb/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 25 set. 2022.

SILVA, Camila Machado Ribeiro da; VIEIRA, Jéssica Sousa Mendes. **O processo de alfabetização e seu impacto no sucesso escolar.** *Revista GepesVida*, São José, v. 4, n. 7, p. 49-58, 2018. ISBN: 2447-3545. Acesso em: <<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/269>>. Acesso em: 25 out. 2022.

SILVA, Maísa Alves; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **Como os livros didáticos de alfabetização contemplam os diferentes percursos de aprendizagem? Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 119-132, nov. 2015. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.319>. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/319>>. Acesso em: 19 set. 2022.

SILVA, Milene Iraneide da; FRANÇA, Aurenia Pereira de; SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro de. **O Letramento e a Alfabetização no Ensino Fundamental:** Anos Iniciais nas Escolas Públicas Joaquim Tavares de Sá e José Martinho de Sá em Verdejante – PE. Id on Line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Jaboatão dos Guararapes, v. 14, n. 52, p. 879-891, out. 2020. DOI: 10.14295/idonline.v14i52.2766. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/2766/4342>>. Acesso em: 22 set. 2022.

APÊNDICE A – Fontes, expressões de busca, títulos, autores, ano de publicação, áreas inquietas e instituições de vínculo dos autores

Fonte	Expressão de busca	Títulos	Autores	Ano	Áreas	Instituições dos autores
IBICT	Sucesso fracasso na alfabetização “AND”	01 – Alfabetização e letramento: processos e perfis de alfabetizadoras de sucesso	01 – Violeta Margarida Mota Oliveira	2015	Pedagogia	UCB
IBICT	Sucesso fracasso na alfabetização “AND”	02 – Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil	02 – Jani Alves da Silva Moreira; Renata Valério da Silva	2016	Pedagogia	UEM
IBICT	Sucesso fracasso na alfabetização “AND”	03 – O processo de alfabetização e seu impacto no sucesso escolar	03 – Camila Machado Ribeiro da Silva; Jéssica Sousa Mendes Vieira	2018	Pedagogia	USJ
IBICT	Sucesso fracasso na alfabetização “AND”	04 – Como os livros didáticos de alfabetização contemplam os diferentes percursos de aprendizagem?	04 – Maísa Alves Silva; Ana Lúcia Horta Nogueira	2015	Pedagogia	UNICAP
ANPED	Sucesso “AND” fracasso	05 – Masculinidades e feminilidades: implicações para o fracasso/sucesso escolar de meninos e meninas nas séries iniciais	05 – Rosemeire dos Santos Brito	2004	Pedagogia	USP
ANPED	Sucesso “AND” fracasso	06 – Práticas de alfabetizadora provocam sucesso e fracasso escolar	06 – Maria Iolanda Monteiro; Alda Junqueira Marin	2000	Pedagogia	UNESP
CAPES	Sucesso “AND” alfabetização	07 – Alfabetização: desafios atuais e novas abordagens	07 – Cláudia Dias Prioste; Francisco José Carvalho Mazzeu; Eliza Maria Barbosa	2016	Pedagogia	RIAEE
CAPES	Sucesso “AND” alfabetização	08 – Políticas públicas de alfabetização	08 – Leonor Scliar-Cabral	2019	Letras	UFSC

CAPES	Sucesso “AND” alfabetização	09_ Alfabetização: por que a criança não aprende a ler e Escrever?	09 – Onaide Schwartz Mendonça; Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama	2016	Pedagogia	FCT/UNESP
CAPES	Sucesso “AND” alfabetização	10 – Hipóteses docentes sobre o fracasso Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental	10 – Cláudia Prioste	2020	Letras	UEP
CAPES	fracasso AND alfabetização	11 – Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista	11 – Sandra Maria Sawaya	2000	Psicologia	FFCLRP – USP
IBICT	Sucesso “AND” alfabetização	12 – A coordenação pedagógica faz diferença: As práticas de sucesso na alfabetização em território vulnerável	12 – Sandra Maria Perpétuo; Rosa Maria da Exaltação Coutrim	2019	Pós em educação	UFOP
IBICT	Sucesso “AND” alfabetização	13 – Clareza cognitiva e alfabetização	13 – Sylvie Delacours-Lins	2003	Educação	UFC
IBICT	Sucesso “AND” alfabetização	14 – O Letramento e a Alfabetização no Ensino Fundamental: Anos Iniciais nas Escolas Públicas Joaquim Tavares de Sá e José Martinho de Sá em Verdejante – PE	14 – Milene Iraneide da Silva; Aurenia Pereira de França; Maria do Socorro Cordeiro de Sousa	2021	Psicologia	(FACHUSC)
IBICT	Sucesso “AND” alfabetização	15 – Projetos de leitura e sua aplicação nas séries iniciais do ensino fundamental	15 – Bruna Cristina da Silva Miquetti; Carolina Coelho Aragon	2017	Letras	UCB
IBICT	Sucesso “AND” alfabetização	16 – Alfabetizar letrando: uma experiência de sucesso por meio dos textos literários	16 – Hércules Tolêdo Correa; Rosângela Márcia Magalhães	2016	Mestrado em Educação	Interletras
IBICT	Sucesso “AND” alfabetização	17 – Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando	17 – Júlio César Araújo	2007	Letras	UFC

Fonte: elaborado pelas autoras, apoiados nos achados da pesquisa (2023).

APÊNDICE B – Autores subsidiários

ARTIGOS SELECIONADOS		
Nº	Autores da alfabetização/letramento	Autores sucesso/fracasso escolar
1-	Soares (2000, 2004); Freire (2011); Mortatti (2004); Cagliari (2008); Ferreiro (2001)	
2-		Maués (2003)
3-	Soares (2008, 2010, 2011); Kleiman (2005); Ferreiro (1996)	
4-	Bragança; Carpaneda (2011); Miranda; Micarello; Schapper (2011)	Sawaya (2002, 2012); Proença (2002); Castro; Piotto (2007); Patto (1997)
5-		Carvalho (2001); Palomino (2003)
6-	Coimbra (1981); Campos (1995); Ribeiro (1981); Cagliari (1985); Braslavsky (1993)	Barreto (1989); Collares (1990); Gualberto (1984); Patto (1996); Perrenoud (1993)
7-	Abramovay e Kramer (1991)	Angelucci (2004); Patto (2000); Souza (2010)
8-	Costa Santos; Grossi Carvalho (2009); Scliar-Cabral (2013, 2018)	
9-	Soares (2003); Cagliari (1999); Mendonça (2009, 2013); Ferreiro e Teberosky (1986)	
10-	Pansini; Marin (2011); Morais (2014); Mortatti (2016)	Patto (2000); Charlot (2005, 2008); Souza (2010); Collares; Moysés (2010)
11-	Emília Ferreiro; Ana Teberosky (1979); Lahire (1993)	Sawaya (1997, 1999); Patto (1990, 2000); Machado e Souza (1997); Collares e Moysés (1996)
12-	Brookover (1978); Mortimore (1988); Rutter (1979); Soares (2013, 2018)	Torrecilla (2003)
13-	⁵	
14-	Justo; Rubio (2013); Morais; Albuquerque (2007); Soares (2001); Almeida (2014); Kleiman (1995)	Paro (2007); Maldonado (1997)
15-	Cagliari (1999); Marcurschi (2007, 2010); Soares (2002, 2003, 2013); Abramovich (1997); Frantz (2011)	
16-	Freire (1991); Soares (2003, 2005, 2008, 2012); Paulino (2001); Cosson (2007); Paiva (2006)	
17-	Ferreira; Teberosky (1985); Soares (1998); Márcia Ribeiro (2005)	

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos achados da pesquisa (2023).

⁵ O texto traz algumas comparações entre escolas (no subúrbio de Fortaleza e no subúrbio de Paris) comparando os níveis de leitura, mas não faz menção ao sucesso e ou fracasso escolar. Esse parte de uma tese de mestrado, dando ênfase apenas os resultados, sem trazer um aporte teórico específico no que tange sucesso e ou fracasso e/ou alfabetização/letramento. Mesmo com tais ponderações, o mesmo foi considerado por fazer parte da pesquisa e por trazer elementos importantes de análise.