



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PEDAGOGIA

STHEFANY REGINA DALBOSCO NUNES

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: O QUE
DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?**

ERECHIM

2023

STHEFANY REGINA DALBOSCO NUNES

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: O QUE
DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss

ERECHIM

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Nunes, Sthefany Regina Dalbosco
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS? /
Sthefany Regina Dalbosco Nunes. -- 2023.
56 f.

Orientadora: Doutora Adriana Salete Loss

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

1. Práticas pedagógicas. 2. Professores
alfabetizadores. 3. Estado do conhecimento. I. Loss,
Adriana Salete, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

STHEFANY REGINA DALBOSCO NUNES

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

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

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 12/07/2023.

BANCA EXAMINADORA

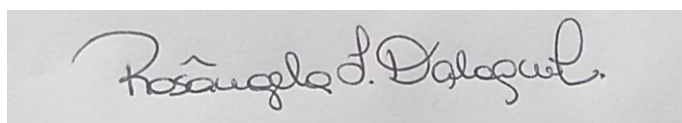


Adriana Salete Loss

Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss – UFFS
Orientadora



Prof. Ms. Sylvania Regina Pellenz Irgang – UFFS
Avaliador



Prof. Ms. Rosângela Fátima Dalagnol – Colégio Marista Medianeira
Avaliador

Dedico este trabalho à minha família e a todos que, de alguma forma, apoiaram-me nesta caminhada, com um carinho especial para minha mãe que nunca poupou esforços para que eu pudesse concluir meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à minha pessoa por nunca ter desistido, independente dos obstáculos e adversidades, sempre achei um caminho e motivos para seguir em frente em meu sonho de tornar-me uma pedagoga em uma universidade pública e de qualidade. Agradecer a Deus, que me manteve firme em toda a caminhada, dando forças, coragem e saúde para continuar. Um agradecimento afetuoso à minha família, em especial, à minha mãe Silvana Dalbosco, e à minha tia, Rejane Nava, que foram grandes apoiadoras e incentivadoras em toda minha caminhada na área da educação, desde o magistério até minha graduação. A todos os meus colegas e amigos que sempre estiveram comigo, dando-me suporte, em especial ao meu grupo: Emily, Luana, Marco e Rafaela que seguiu ao meu lado em todos os momentos, do início ao fim.

Gratidão ao meu amigo, parceiro e namorado Lucas, que sempre esteve disposto a ouvir-me, entender minhas angústias, consolar-me em dias de choro e dar-me apoio para continuar nesta caminhada. Impossível não ser grata também a meu filho Lorenzo, que chegou de surpresa no final de minha trajetória acadêmica, mas que mesmo sem saber, deu-me ânimo, forças e motivos para finalizar esta etapa de minha vida acadêmica, para começar uma ainda mais linda e iluminada que é a de ser sua mãe.

Um agradecimento a todos professores que passaram por minha vida, desde minha Educação Infantil até a universidade. Cada um de vocês foi peça principal em minha formação enquanto pessoa, estudante e profissional. Uma recordação, em especial, à minha orientadora Adriana Salete Loss, que sempre foi uma inspiração enquanto professora, a qual sempre se mostrou muito atenciosa, disposta e acessível para ajudar-me em tudo que foi necessário. Por sempre ter demonstrado confiança em minha pessoa e em minha capacidade enquanto sua orientanda, meu muito obrigada. Todo esse apoio e segurança foram cruciais para o sucesso e desenrolar desta pesquisa.

A todos citados, meus mais sinceros agradecimentos! Vocês foram fundamentais para que eu conseguisse concluir esta etapa da minha vida. Obrigada pelo amor, carinho, compreensão, paciência, disponibilidade, acolhimento e aconchego! Amo vocês!

De todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras. Isso prova como foi parte integrante da minha infância. O que busco nele, na verdade, é, ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenava como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas de nada adianta. Hoje sei andar, porém nunca mais poderei tornar a aprendê-lo. (BENJAMIN, 1995, p. 104-105).

RESUMO

O presente trabalho consiste no resgate de pesquisas e publicações sobre as práticas docentes de professores alfabetizadores do estado do Rio Grande do Sul no período de 10 anos entre 2012 e 2022. O estudo tem como propósito analisar quais são as práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas pelos professores alfabetizadores nos últimos 10 anos em um levantamento de dados por meio de uma pesquisa de Estado do Conhecimento a partir da análise de dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, por meio da plataforma citada. Para este estudo, foi realizada uma pesquisa de Estado do Conhecimento a partir de uma busca on-line feita por três descritores, sendo eles: Práticas docentes, alfabetização e Rio Grande do Sul. A inclusão ou exclusão das dissertações encontradas deu-se a partir da leitura do título, resumo e palavras-chave presentes em cada uma das dissertações. A partir dessa seleção, foram encontrados autores como Lima (2012), Cheruti (2015), Cruz (2022), Machado (2020), Silveira (2016) e Martinez (2016). Durante a pesquisa, foi possível perceber inconsistência na definição dos objetivos do primeiro ano de escolarização, ou seja, não há clareza acerca das habilidades que devem ser desenvolvidas nesse período e as escolas ou a mantenedora ainda não definiram tais pontos para serem seguidos, isso mostra-se na inquietude e insegurança dos professores em sala, na defasagem da utilização dos recursos oferecidos e na existência de lacunas entre teoria e prática/ discurso e fazer pedagógico. As práticas avaliativas observadas não apresentam as intervenções docentes tendo o processo do aluno como referência para o planejamento de novas intervenções pedagógicas e que sejam subsidiadas pelo registro de acompanhamento da criança. Percebemos também a necessidade de que as escolas tenham um olhar diferenciado quanto à formação continuada dos professores que atuam em sala, já que estes são personagens de grande importância nessa etapa da educação. Ficou claro, além disso, que é possível desenvolver estratégias de ensino que sejam significativas e lúdicas, garantindo a aprendizagem efetiva dos estudantes envolvidos no processo. A partir desses poucos estudos presentes sobre a referida problemática observamos a defasagem e a necessidade de um olhar atento para essa etapa tão importante da educação brasileira, que é os anos iniciais, reforçando, assim, a importância do presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Palavras-chave: Alfabetização; Práticas Docentes; Rio Grande do Sul; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyse some research and publications on the teaching practices of literacy teachers in the state of Rio Grande do Sul in the 10-year period between 2012 and 2022. The study aims to identify and investigate which pedagogical practices have been used by literacy teachers in the last 10 years, by reviewing data from a state of knowledge research using dissertations available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Therefore, an on-line bibliography of a qualitative nature has been carried out on the above-mentioned site. In order to conduct this study, a State of the Knowledge research was carried out from a search made by three descriptors, such as: Teaching practices, literacy and Rio Grande do Sul. It was possible to add or exclude some of the dissertations found by reading the title, abstract and also the keywords present in each dissertation. Since then, authors like Lima (2012), Cheruti (2015), Cruz (2022), Machado (2020), Silveira (2016) and Martinez (2016) have been discovered. Moreover, during the field research it has been possible to identify inconsistencies in the definition of the objectives of the first year, in other words, there is no clarity about the skills to be developed in this period and the schools or the sponsor have not defined such points to be followed yet, which is reflected in the restlessness and insecurity of the teachers in the classroom, in the late use of the resources offered and in the existence of gaps between theory and practice/language and pedagogical practice. The assessment practices observed do not present the educational actions, which refer to the process of the pupil for the planning of new educational actions and which will be supported by the monitoring protocol of the child. There has also been recognition of the need for schools to have a differentiated approach to the in-service training of classroom teachers, as they are key figures at this stage of education. Besides that, the development of meaningful and playful teaching strategies has been shown to ensure effective learning for the students involved in this process. From these few studies that exist on this subject, it has been observed the gap and the need for a close look at this very important stage of the Brazilian education that are the early years, thus reaffirming the importance of this work of Course Completion (TCC).

Keywords: Literacy; Teaching practices; Rio Grande do Sul; Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Dados iniciais da pesquisa.....	26
Tabela 2: Lista de títulos encontrados.....	27
Tabela 3: Bibliografia anotada.....	30
Tabela 4: Bibliografia sistematizada.....	31
Tabela 5: Bibliografia categorizada.....	35
Gráfico 1: Distribuição de monografias/ dissertações/ artigos por ano de publicação.....	31
Gráfico 2: Distribuição por modalidade de pesquisa.....	32
Gráfico 3: Metodologia.....	32
Gráfico 4: Procedimentos metodológicos.....	33
Gráfico 5: Distribuição por Instituição de Ensino Superior das pesquisas.....	33
Gráfico 6: Distribuição por estados.....	33
Gráfico 7: Distribuição por regiões do país.....	34
Gráfico 8: Distribuição por instituição privada e pública: Distribuição por estados.....	34
Gráfico 9: Sistematização de quantidade de categorias.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EAD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	14
2.1 A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
2.2 DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO.....	17
2.3 A CHEGADA AO 1º ANO.....	19
3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PERMEIAM O TRABALHO DOCENTE.....	21
3.1 LIVROS DIDÁTICOS, CARTILHAS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	23
4. ESTADO DO CONHECIMENTO.....	25
4.1 DA PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO.....	26
4.2 INCLUSÃO E EXCLUSÃO DAS DISSERTAÇÕES.....	29
4.3 CATEGORIZAÇÃO DE GRÁFICOS.....	31
4.4 BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA.....	35
5. DOS RESULTADOS DA PESQUISA E REFLEXÕES PERTINENTES.....	37
5.1 A CONCEPÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO.....	37
5.2 DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS SINGULARIDADES.....	40
5.3 ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UM CONTEXTO VIRTUAL.....	45
5.4 AVALIAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: UM PROCESSO DE ESCUTA E OLHAR ATENTO E SENSÍVEL.....	48
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS.....	53

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática “As práticas pedagógicas utilizadas por professores(as) alfabetizadores(as) no estado do Rio Grande do Sul”. A opção por este tema em minha pesquisa se dá a partir da necessidade de debater sobre a articulação entre os diferentes níveis de ensino da educação, assim como aparece em nossa Base Nacional Comum Curricular e de forma ainda mais necessária na etapa de transição entre Educação Infantil e do Ensino Fundamental, já que as crianças chegam de um percurso em que a brincadeira e a interação eram sua principal motivação e encontram normalmente uma sala de primeiro ano, totalmente diferente, com classes enfileiradas, cadernos e livros para que comecem, de fato, sua vida nessa nova etapa.

Durante minha caminhada na área da educação, seja como educadora nas instituições de ensino ou como acadêmica universitária, ouvi e participei de conversas e debates sobre os aspectos que permeiam a educação, dentre eles, o currículo, formações continuadas, pesquisadores, sobre crianças e diversas temáticas da área, porém, no falar sobre a infância sempre me pareceu que os debates eram temas da Educação Infantil.

A entrada nos Anos Iniciais traz consigo algumas “responsabilidades” para as crianças. O aprender a ler e a escrever passa a ser o foco principal não só dos professores, mas traz consigo a expectativa das crianças e famílias, que acaba trazendo uma certa pressão aos professores e escolas alfabetizadoras. O encanto pelo brincar, a convivência e a troca entre os pares acaba sendo terceirizado para outros espaços e não mais o da escola já que “não se tem mais tempo” para isso.

A realidade encontrada na etapa do Ensino Fundamental é bastante diferente do que se vê e imagina quando se pensa na Educação Infantil. As mesmas crianças que antes aprendiam brincando em espaços de troca de vivências e a partir do diálogo passam a ficar sentadas e a ideia social instaurada é que apenas esta forma de ensinar e aprender é a que efetivamente funciona. Acredito, assim, que seja necessária uma análise para posteriormente, reavaliar e observar como estão e como podem ser pensadas e conduzidas essas práticas pedagógicas.

Percebendo essa falta de mudanças na forma de ensino frente ao processo de alfabetização e à falta de pesquisa em torno dessa área, notei a importância e delimito a temática de minha pesquisa sobre “As práticas pedagógicas de docentes no primeiro ano do Ensino Fundamental: levantamento a partir de um estudo de Estado do Conhecimento no Rio Grande do Sul.”

Durante a elaboração do projeto de pesquisa, alguns objetivos foram traçados para que a pesquisa tivesse um norte a ser seguido, para isso buscou-se identificar e analisar quais são as

práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas por professores alfabetizadores, nos últimos 10 anos. O levantamento dos dados deu-se por meio de uma pesquisa de Estado do Conhecimento a partir da análise de dissertações relacionadas ao tema, disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, foi feito o uso do site da BDTD para levantamento e análise dos dados apresentados nas referidas dissertações na última década. Neves (1996, p. 1) afirma que “[...]a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento, além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados”. A pesquisa foi realizada de forma on-line e utilizou três palavras chaves para filtrar os prováveis resultados obtidos. As referidas palavras foram: Práticas docentes; Alfabetização; Rio Grande do Sul; e foi feita a utilização de dissertações publicadas no período de dez anos entre 2012 e 2022.

Nesta pesquisa bibliográfica, buscou-se identificar os principais conceitos relacionados à prática docente nos anos iniciais, em especial, no 1º ano do Ensino Fundamental. Após o levantamento dos conceitos e estudos sobre essas práticas docentes, iniciou-se a etapa de Estado do Conhecimento, em que foi feita a pesquisa teórica a respeito das discussões sobre diferentes temas em determinado período. O assunto a ser estudado é definido pelo pesquisador que busca identificar, descrever e categorizar os debates realizados.

Sendo assim, esta pesquisa de Estado do Conhecimento pode se fazer de grande relevância para professores alfabetizadores e educadores dos mais diversos níveis de ensino, pesquisadores da área ou qualquer pessoa que tiver interesse sobre o assunto.

A escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), deu-se a partir da organização de doze capítulos, sendo alguns com abordagens teóricas que constam no projeto inicial desta pesquisa e outros, elaborados a partir da pesquisa, de fato, realizada na plataforma utilizada (BDTD) para levantamento dos dados e do Estado de Conhecimento. Dentre os capítulos teóricos que embasam esta pesquisa estão: A educação básica brasileira; A etapa da Educação Infantil; Do processo de transição; A chegada ao 1º ano; As práticas pedagógicas que permeiam o trabalho docente; Livros didáticos e o processo de reinvenção; Estado do Conhecimento; A concepção e formação continuada dos educadores sobre a alfabetização; Do processo de alfabetização e suas singularidades; Estratégias de alfabetização em um contexto virtual; Avaliação e alfabetização: um processo de escuta e olhar atento e sensível; Considerações finais.

2 EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A Educação Básica brasileira divide-se em três grandes ciclos que são organizados em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Censo Escolar (2020) nos traz que dentre essas três etapas, são atendidas 3,4 milhões de crianças na EI, 27,6 milhões no EF de 1º a 9º ano e 7,7 milhões no EM. Desde o seu início até o final, o período de vida escolar compreende, cerca de 14 anos, com seu início aos quatro anos e finalizando aos 18 anos. Durante todo esse tempo, a aprendizagem das crianças que adentram a realidade escolar brasileira é constituída por conhecimentos gerais e conhecimentos específicos que se dão a partir de disciplinas, discussões e da mediação com o professor.

No site oficial do governo, em que fica organizada a Secretaria de Educação Básica, algumas questões são trazidas ainda em sua apresentação, como a passagem que afirma:

Os programas e ações seguem os objetivos estratégicos do Compromisso Nacional pela Educação Básica, iniciativa anunciada em julho de 2019 pelo MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o objetivo de tornar o Brasil referência em educação básica na América Latina até 2030. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018)

Apresentam-se em pauta os documentos que norteiam a educação básica como a Lei nº 9394/96, a qual estabelece, como documento normativo, as “Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014.” Além disso, são trazidos documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente que também são considerados como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Analisando esse esquema, percebemos que muito se pensa sobre a etapa da educação básica e que em teoria, aparenta que tudo se faz da melhor maneira possível. Notamos também que o maior período acaba sendo o do ensino fundamental, o qual compreende nove anos de duração e, mesmo que obtendo a maior quantidade de alunos matriculados, este acaba por, muitas vezes, ser apenas um ensino por meio de livros didáticos, cartilhas e abordagens tradicionais que são passadas de ano a ano sem nunca ser questionada essa prática utilizada pelos professores que ali estão.

Na Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 35), é trazido que:

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal.

Após a Emenda Constitucional nº 59/2009, a etapa da educação infantil passou a ser obrigatória para crianças a partir dos quatro anos. Após este grande passo, a inclusão na BNCC e a sua integração junto a educação básica brasileira tornou esta etapa como importante e necessária de novas pesquisas e estudos.

As crianças, assim como os adultos, têm seus direitos e deveres assegurados pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959; pela Convenção sobre os Direitos da Criança, adaptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990; e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado pela lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Os princípios expostos nesses documentos regulamentam proteção integral à criança, à vida e à saúde, respeito e direito à liberdade. Ressaltamos dois artigos do ECA (Brasil, 1990) que remetem à liberdade e ao respeito pelas crianças:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990, s.p.).

Esses artigos fazem refletir sobre as práticas pedagógicas nas escolas, para quebrar os paradigmas impostos, afinal as crianças têm opinião, experiências sociais e culturais, têm vivências e devem expressá-las.

Posto isto, entendemos a importância de ouvir as crianças e observá-las. Elas trocam informações conosco de diversas formas, pelas palavras, por atitudes, na construção de brincadeiras, por desenhos, expressando seus sentimentos, seus interesses, entre outros.

Comprendemos que, muitas vezes as pessoas delimitam a criança a um ser pequeno, dependente, sem responsabilidades, que nada sabe, porém, sabemos que ela constitui-se um ser pensante, sujeito de direitos e deveres, sujeito ativo, protagonista da sociedade, tem suas opiniões, vontades e tem sua própria autonomia. Sabendo que as crianças formam as infâncias, temos isso como uma etapa da vida, de desenvolvimento humano, cada qual com suas singularidades, uma fase de alteridade e um momento de descobertas e experiências. (KRAMER, 2011)

2.1 A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabemos que cada vez mais vem se falando e debatendo sobre a etapa da educação infantil. Estudos, pesquisas, formações e publicações permeiam essa área da educação e percebemos que se acaba deixando de lado outros aspectos que também são importantes para os professores e crianças de outras fases. Mesmo que com menor quantidade de crianças nessa etapa da educação básica, podemos observar a grande demanda dos profissionais, e, com isso, cada vez mais, a necessidade de troca de experiências para um melhor trabalho e preparação do profissional que adentra essa realidade nas escolas.

Durante a etapa da educação infantil, os documentos normativos trazem uma concepção de criança potente, protagonista, capaz e entendemos que toda essa potencialidade se apresenta a partir de seus interesses, os quais norteiam o planejamento dos docentes.

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é a falta de continuidade na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como se fosse uma ruptura do processo, sem que houvesse continuação. Com o passar do tempo na educação, formulou-se a ideia de que, a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, “acabou a brincadeira”, é hora de aprender a ler e escrever, não há tempo para brincar. Precisamos compreender que as crianças não deixam de ser crianças durante as férias de verão, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e que cabe a necessidade de rever o currículo e a forma de conduzir esta nova etapa, considerando que não se abandona a trajetória, as experiências e as vivências das crianças até o momento.

Não basta pensar em uma criança que durante a Educação Infantil era considerada protagonista, potente e capaz, se, de um ano para outro, quando adentram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, parece que toda essa ideia se esvai e a criança que chega no 1º ano é

alguém que está lá apenas para receber conteúdos, para aprender a ler e a escrever. Uma criança com um livro didático para cada área do conhecimento e que não tem se quer a liberdade para expor seus pensamentos e vontades, sem que alguém lhe diga que “agora não é hora disso”.

Se acreditamos em uma criança capaz, essa concepção não deveria mudar no ingresso ao ensino fundamental. Os educadores precisam continuar dando-lhe a oportunidade de autonomia para que desenvolva suas habilidades, explore, descubra coisas novas e potencialize ainda mais suas capacidades a partir da valorização de suas curiosidades.

2.2 DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Durante a passagem de um ano para o outro, de um nível para outro, sempre acontecem mudanças, ressignificações, mas durante a transição para o Ensino Fundamental, a ruptura é gigantesca e quem mais sente essas mudanças são as crianças, o que pode causar até a perda do encanto pelo aprender. Aprender a ler, escrever e somar, que era algo muito esperado durante toda a etapa da EI, acaba sendo decepcionante. A forma como é trabalhado, a cobrança para que seja feito logo, a comparação entre os pares e a necessidade de dar conta dos conteúdos e atividades que foram planejadas, acabam atropelando todo aquele brilho e vontade de aprender que se via a pouco tempo atrás. Como afirma Zabalza (1998, p. 236):

O espaço da educação é constituído como uma estrutura de oportunidade. É condição externa que favorecerá ou dificultará o processo[...] [de aprendizagem] e o desenvolvimento das atividades [...]. Será estimulante ou, pelo contrário limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho.

O Parecer CNE/CEB nº 7, aprovado em 19 de abril de 2007, foi decisivo quando apresentou que, seria feita a implementação do Ensino Fundamental com duração de nove anos e matrícula de crianças de seis anos de idade. A partir daquele momento iniciou-se uma grande movimentação, debates e inquietações dos docentes, principalmente os que trabalhavam diretamente com essa faixa etária. Afinal, aumentou-se o Ensino Fundamental ou diminuiu-se a Educação Infantil? Durante muito tempo, e acredito que, por muitas vezes, até hoje, questiona-se sobre qual a melhor forma de trabalhar com esse novo 1º ano, de crianças de seis anos de idade e não mais a 1ª série, quando as crianças adentravam no EF com sete anos.

A partir daquele momento, cada vez mais foi preciso pensar e adaptar as práticas em sala de aula com um olhar sensível em relação a essas crianças e aos conhecimentos que estão sendo apropriados por elas. A dúvida persistente dá-se em como articular os conteúdos e áreas do conhecimento programadas pelos documentos norteadores com os campos de experiência

ou eixos de aprendizagem que até então eram o principal foco do trabalho com as crianças, até mesmo pensando na possibilidade de trabalhar com o uso de projetos na etapa de alfabetização, indo além de apenas a EI.

Trabalhar com projetos é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, o que implica pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão, tais como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação de toda a turma. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007 p.65)

As crianças que saem da educação infantil, em que vivenciam um espaço de construção, de troca, de brincadeiras e de pesquisas por interesse são as mesmas que chegam no 1º ano com muitas expectativas sobre o processo de alfabetização, porém, o que não imaginam é que tudo aquilo que havia sido construído no ano anterior acabaria se perdendo. A partir de então, o seu tempo será ocupado de forma mais direcionada e sistematizada pelo docente e não mais por eles. Krammer (2011) em sua pesquisa feita em escolas que estavam passando por essas transições e adaptações das crianças de seis anos, afirma que:

Havia ações que instigavam o interesse das crianças pelo conhecimento. Seus olhos brilhavam principalmente quando a professora desenvolvia um projeto. Os movimentos desencadeados pelo tema criavam um elo entre as atividades, parecendo fazer sentido para os sujeitos (KRAMER, 2011, p.77).

Isto mostra que a transição, quando acontece de forma efetiva, traz significado e uma sequência dos conhecimentos e interesses manifestados pelas crianças.

É preciso que as crianças se alfabetizem, que usem o livro didático adotado pela escola, é necessário pensar nos momentos além de sala de aula que são planejados, é a cobrança das famílias, da coordenação, e, assim, as professoras encontram-se em um limbo, entre a vontade de pensar, planejar, fazer a diferença e a pressão e necessidade de cumprir com tudo que lhes é solicitado em grande escala como no dia a dia.

Devemos pensar também no papel do docente em sala para que se tenha momentos de trocas, conversas e escuta e que não se dê de forma autoritária, como indica Kramer (2011): “O controle e o direcionamento das professoras muitas vezes perderam o caráter de colaboração e tornaram-se tutela.” (KRAMER, 2011, p. 78).

No que compete às escolas no processo de transição, Kramer (2011) assinala que:

[...] é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição

devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. (KRAMER, 2011, p. 80)

As brincadeiras, as pesquisas, os espaços diversos da escola e as propostas em que a criança esteja exercendo seu papel de protagonista deve ser levado em consideração, para que vivencie essa nova etapa de forma mais leve e tranquila. Afinal, como nos aponta Magda Soares (1999), é necessário “brincar letrando” ou “letrar brincando”, não fazendo com que a aprendizagem e a brincadeira caminhem em sentidos opostos.

Por fim, podemos-se dizer que:

Para que a atual política do MEC – de inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental – não seja apenas mais uma, instituindo o mesmo, reiterando o que existe, a proposição aqui encaminhada – para as políticas e para as práticas – é de que a prioridade seja colocada nas crianças e adultos que com elas trabalham. Isso significa garantir condições para que a prática pedagógica se realize como processo de humanização e formação cultural, e especialmente literária, de adultos (KRAMER, 2011, p. 82).

Dessa forma, deixando de lado o foco apenas no desempenho escolar, na performance, no rendimento das crianças e no pensamento ultrapassado de uma escola que forma sujeitos apenas para o mercado de trabalho.

2.3 A CHEGADA AO 1 ANO

Do lado psíquico, é afirmado que “brincar é atividade séria e árduo trabalho psíquico que tem efeitos constitutivos no aparelho mental, de modo que o brincar é o próprio trabalho de constituição do sujeito a partir da relação com o outro primordial” (JERUSALINSKY, 2014, p. 13). Brincando, a criança coloca-se em atividade, apropriando-se do mundo que a cerca, e é, por meio do brincar, que ela cria conflitos, soluções, reconhece as frustrações e seus limites, tornando-se a protagonista. Outro aspecto importante são as experiências e vivências da criança com o outro (objetos, sociedade, elementos da natureza...), pois: “As experiências de vida têm caráter decisivo para a maturação, o meio ambiente influi na maturação ontogênica” (JERUSALINSKY 2002, p. 49), contribuindo para o desenvolvimento em sua plenitude.

Ao ingressarem no Ensino Fundamental, algumas prioridades são modificadas ou deixadas em segundo plano. O brincar e as práticas de convivência em grupo são trocadas por livros, cadernos e por todo o contexto que faz parte do letramento e processo de alfabetização. Cada vez mais emergem pesquisas e estudos sobre a importância desses dois elementos na construção de conhecimento e letramento infantil, como consta no documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2015):

[...] afirmamos que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras colaboram para uma vida mais significativa e prazerosa para a criança. Por isso, há muito tempo, os estudiosos da Educação defendem as atividades lúdicas como recursos para o desenvolvimento de ações pedagógicas significativas, como aquisição da leitura e da escrita, conceitos matemáticos, dentre outros. (PNAIC, 2015, p. 24)

A cultura enraizada em nosso cotidiano traz a ideia de que, para aprender a ler e escrever, as crianças precisam de um ambiente formal, onde utilizem seus cadernos, livros e que, antes de tudo, a parte fundamental desse processo é o professor, detentor de todo conhecimento, que apenas ensinará esse sujeito, porém, entendemos que não é bem assim. “Socialmente se acredita que estudar é um ato que precisa de silêncio, concentração, ouvidos atentos e boas mãos para copiar e tomar nota, então “acabou a brincadeira”. O que poucos compreendem é que antes do “aluno” deveríamos reconhecer a criança que na escola ingressa [...]” (LOSS e SOUZA, 2020, p. 37).

Entendendo a importância que o 1º ano tem na caminhada escolar, na construção e ligação de conhecimentos adquiridos pelas crianças, precisamos, cada vez mais, pensarmos e olharmos de forma atenta e compreensiva para essa etapa do ensino fundamental. O sujeito que está passando por esse momento continua sendo uma criança que brinca, que imagina, que sonha e que precisa dessa troca com os colegas de sala para que cada vez mais esse processo tenha potencialidade, efetividade e significado para as crianças.

Além desse entendimento necessário, pensando no currículo e nas condições que são impostas aos professores que também precisam adequar-se e caminharem ao encontro de normas e leis, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2015) traz essas possibilidades de criação e invenção quando aponta que:

[...] tratar de brincadeiras e jogos com os materiais do acervo escolar, inclusive os enviados pelo Ministério da Educação (MEC), não significa privilegiar a apropriação exclusiva do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), mas que as atividades lúdicas auxiliam na aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Arte, dentre outros. O lúdico expresso em materiais é, assim, percebido como um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar. (PNAIC, 2015, p. 24)

Logo, observa-se que os documentos normativos, além de trazerem a necessidade de trabalharmos com livros didáticos e cartilhas, ainda abrem possibilidades para que o professor pesquise, compreenda e se adeque da forma que julgar necessário, de modo que, com isso, devemos ter a compreensão de que: “A brincadeira ocupa lugar central de apropriação sobre o mundo pela criança. A escola não pode mais ignorar essa linguagem, nem ser indiferente aos corpos que correm, fazem barulhos, tem energia e vitalidade sendo manifestadas.” (LOSS e SOUZA, 2020, p. 39).

3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PERMEIAM O TRABALHO DOCENTE

No decorrer dos anos e décadas, as pesquisas modificaram-se, tiveram avanços, novas descobertas, contribuindo para novas formas de pensar a partir desses estudos e não foi diferente com a educação brasileira e mundial, que também teve suas modificações. Novos modos de pensamento, de percepções e conceitos foram avançando com o decorrer de estudos e pesquisas, sendo que, cada vez mais, é preciso estar à par dessas modificações e buscar inovar as práticas docentes.

José Carlos Libâneo (1992) traz algumas tendências pedagógicas na prática escolar, enfatizando as principais suposições para a classificação de cada uma dessas tendências. O autor pontua que “uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos” (1992, p. 1) e realmente, no cotidiano das escolas, é possível observar essa prática.

Os professores com mais tempo de experiência na instituição são os que auxiliam e “ensinam” os novos, já que são entendidos como mais experientes por terem mais tempo de prática escolar. Contudo, muitas vezes essa prática é algo que já foi dado como ultrapassado, pois novos estudos e pesquisas possibilitaram avanços e modificações, fazendo com que algumas teorias fossem revistas, mas que se perpetuassem na troca dentro do ambiente escolar.

No decorrer de suas escritas, Libâneo (1992) indica duas linhas de pensamento que segundo ele, dividem a educação brasileira, sendo elas a pedagogia liberal, que engloba as ideias tradicionais, renovada progressista, renovada não-diretiva e a tecnicista; e a pedagogia progressista com uma concepção libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. A partir disso, considera que as tendências liberais são pensadas a partir de uma sociedade capitalista, pela qual o aluno deve sair da escola preparado e pronto para assumir seu papel de produção na sociedade e pronto para o mercado de trabalho.

Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1992, p. 2).

Já na ideia das tendências progressistas, é trazida uma análise crítica das realidades sociais e um forte questionamento sobre a pedagogia capitalista, para que os alunos entendam seu papel e consigam desenvolver suas potencialidades. Nessa tendência cabe à escola “suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e

reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” (Libâneo, 1992, p. 5). Nessa ótica, o aluno e o professor são detentores de conhecimentos e, com isso, é deixada de lado o autoritarismo ou a mera ideia de transmissão de conhecimentos como se o aluno fosse um ser desprovido de sabedoria e conhecimentos prévios. Também se entende, na pedagogia progressista, que a troca de aprendizados e experiências entre colegas e com o grupo têm maior valor e importância do que apenas os conteúdos de ensino.

Ao final de todos esses esclarecimentos, o autor procura trazer à reflexão sobre quais dessas tendências seria mais democrática, enfatizando que uma “relação pedagógica não recusa a autoridade pedagógica expressa na sua função de ensinar. Mas não se deve confundir autoridade com autoritarismo.” (Libâneo, 1992, p. 15).

O autor também afirma que:

Por fim, situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar a relação pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

Pensando a partir dessas práticas pedagógicas explicitadas pelo autor, muito podemos refletir sobre as práticas em sala de aula, servindo também para se fazer uma análise observando aquilo que temos a nossa volta. O modo como o ser professor atua em sua sala, diz muito mais do que se pode ver a olho nu, fala sobre suas ideias, concepções e visão que este tem de seus alunos e do ambiente que compõe o espaço escolar.

Muito além de apenas a experiência e o tempo de trabalho, é preciso inteirar-se desses assuntos para adquirir conhecimento, definir e entender sobre a atuação em sala de aula. Aliado à esses aspectos encontra-se a formação inicial de professores, sobre a qual Libâneo expõe que:

Deve-se salientar, ainda, que os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática. (LIBÂNEO, 1992, p. 1)

É possível entender que, apesar dessas escritas terem sido feitas à um certo tempo, essa falha vem se perpetuando na formação de educadores e que isso, muitas vezes, acaba contribuindo para que novos profissionais encontrem e reproduzam práticas que talvez não se

tenham tanto apreço, mas que no final, são a única opção, quando não se teve a oportunidade de conhecer e estudar um pouco mais sobre as mudanças e novas possibilidades didáticas.

Devemos refletir sobre o entendimento que se tem sobre a didática. Neste sentido, segundo Candau (1999), a didática fundamental pressupõe a superação da neutralidade técnica, buscando uma compreensão multidimensional do processo ensino e aprendizagem. Também se faz necessário a contextualização da didática, a fim de que esteja articulada com a análise do papel da educação na sociedade em que vivemos, visando transformá-la.

3.1 LIVROS DIDÁTICOS, CARTILHAS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As realidades das escolas, mesmo que dentro do próprio município acabam sendo bastante diferentes e singulares. Escolas estaduais, municipais e da rede privada trabalham de formas individuais e seguem diferentes modelos ou ideias de ensino. Em minhas caminhadas por meio de escolas e dentro desta área da educação pude viver e ter diferentes experiências em que percebi essa diferença de organização, a qual impacta diretamente no processo de planejamento do professor.

Nas escolas, onde passei, pude perceber que, em redes estaduais e municipais, eram utilizados os livros didáticos, mas seu uso era algo que servia como suporte e auxílio no processo de construção do conhecimento, não se fazia indispensável, nem devia ser seguido à risca do início ao fim. Os professores tinham autonomia para usarem esse material da forma como achassem necessário e útil, o que acabava ampliando as possibilidades de organizar planejamentos criativos, aulas dinâmicas e momentos em que a criança era a protagonista na aquisição de conhecimento, não apenas o receptor de informações. Afinal, “escrever o planejamento, longe de ser uma cobrança burocrática, precisa corresponder a uma necessidade prática e da prática de professores de crianças na educação infantil e no ensino fundamental” (KRAMER, 2011, p. 81).

Nas diferentes escolas da rede privada que pude conhecer, percebi que era quase uma necessidade básica o uso do livro ou da cartilha. Os professores diziam que, como a aquisição destes recursos era feita e paga pelos pais ou responsáveis (um valor realmente alto), a equipe diretiva e os pais acabavam cobrando muito que o material fosse realmente utilizado “de ponta a ponta” e que “fizessem valer” o valor que foi gasto por eles. Essa cobrança fazia com que as professoras ficassem de mãos atadas e, mesmo que tentassem e quisessem fazer algo diferente ou além do que estava previsto no material didático, acabavam sendo oprimidas ou cobradas por seus superiores que o livro não fosse deixado de lado.

Mesmo sabendo da importância que o brincar e a ludicidade têm no processo de aquisição do conhecimento e, entendendo a importância desses aspectos no processo de transição, principalmente para o 1º ano do ensino fundamental, os professores acabavam apenas trabalhando da maneira que conseguiam, de modo que as crianças estavam sempre enfileiradas, ouvindo e sendo cobradas por silêncio para que não perdessem a atenção do que estava sendo falado pelo professor.

Como bem escrevem as autoras Loss, Souza e Vargas (2019, p. 135): “O planejamento não é proposto com o objetivo do controle sobre as crianças, mas visa a participação, a diversidade, a flexibilidade, acolher o inusitado, a autonomia, a liberdade, o brincar e o aprender por experiências” e isso, muitas vezes, acaba não acontecendo de fato, já que o “método” utilizado pela escola e atendida pelos professores não vai ao encontro da criança, mas a afasta cada vez mais de ser o centro de todo esse processo vivido.

Indo ao encontro das escritas e reflexões de Libâneo (1992) apesar das cobranças que os professores têm sobre o uso desses materiais didáticos e do pouco espaço de planejamento ativo, é preciso pensar em estratégias que utilizem o espaço que se tem disponível, para poder criar formas de trabalho diferenciadas que vão além do modelo tradicional e conciliar isso com as demandas normativas que a escola apresenta.

Kramer (2011) traz alguns aspectos que devem ser pensados durante o planejamento e a avaliação das crianças:

Na educação infantil e no ensino fundamental, são requisitos para o planejamento e a avaliação: conhecer a própria prática, pensar a prática, observar a própria prática; observar e fazer registro diário das crianças, seus processos e relações; observar-nos uns aos outros (professores), de modo a aprendermos uns com os outros; identificar problemas e dificuldades enfrentadas no cotidiano; ler textos científicos e livros literários que ajudem a pensar a prática, a criar e imaginar; escrever e repensar nossas relações com a escrita; escrever para sistematizar práticas, atividades realizadas, dúvidas, conhecimentos.

Nesse sentido, com o objetivo de ir além de apenas completar o livro ou a cartilha, o professor pode pensar em estratégias que façam o processo de ensino e aprendizagem ser mais significativo e válido para as crianças, utilizando meios que contemplem o trabalho em grupo, a troca entre os pares, do entendimento e respeito aos conhecimentos prévios das crianças e da capacidade de conduzir esses momentos para que aconteça, de fato, a construção do conhecimento infantil.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO

Estado do Conhecimento é uma pesquisa teórica que relaciona à estudos e o desenvolvimento de discussões sobre diferentes temas em determinado período de tempo. O assunto a ser estudado é definido pelo pesquisador que busca identificar, descrever e categorizar os debates realizados, como afirmam Morosini e Fernandes (2014, p. 158):

É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo.

Considerando os passos para desenvolver uma pesquisa, conforme conceituada e exemplificada, esta foi a abordagem utilizada para realização do presente de Trabalho de Conclusão de Curso.

Cada vez mais, faz-se necessária a utilização do Estado do Conhecimento para que o pesquisador esteja atualizado de tudo que vêm sendo tratado sobre um determinado objeto de estudo por outros pesquisadores da área, e assim definir o alcance da pesquisa e determinar quais documentos serão analisados, como teses, artigos, dissertações entre outros. Para iniciar a pesquisa, definem-se os descritores para identificar estudos relacionados ao tema, que após analisados foram organizados em tabelas. Constituídas por elementos de caracterização de cada pesquisa, essas tabelas identificam objetivos, metodologias, campos de pesquisa, resultados e conclusões.

Essas classificações são separadas em (1) Bibliografia Anotada; (2) Bibliografia Sistematizada e (3) Bibliografia Categorizada. Respectivamente, a primeira busca identificar o título e anotar as primeiras informações dos documentos encontrados, a segunda complementa a primeira estreitando para identificações mais específicas de cada pesquisa, sistematizando os objetivos, metodologias, resultados e conclusões e a terceira consiste na categorização por aproximação de títulos e conteúdos das pesquisas bases encontradas.

Através das categorias criadas pelos pesquisadores é possível identificar as pluralidades de pesquisas em diferentes campos, que se assemelham ou divergem. Essa organização (MOROSINI; FERNANDES, 2014) proporciona uma visão detalhada e explícita das pesquisas analisadas. Partindo das informações das tabelas é possível quantificar os objetivos, as metodologias, os locais em que se concentram as pesquisas e até mesmo em qual período houve mais pesquisas sobre o tema, e utilizando os gráficos como suporte dessa ação.

Assim, considerando os passos para desenvolver uma pesquisa, conforme conceituado e exemplificado, este foi o método utilizado para a realização da pesquisa do presente TCC.

4.1 DA PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO

A pesquisa foi desenvolvida no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com foco apenas em dissertações publicadas em um período de 10 anos (entre 2012 e 2022), já que este seria um período mais atual e que engloba um bom tempo para ser usado como panorama. A busca foi feita a partir dos seguintes descritores: Práticas docentes, alfabetização e Rio Grande do Sul. O campo de busca ficou em “busca avançada”, logo os descritores podem ser encontrados em títulos, resumo, autor etc.

A partir desta busca foram encontrados 40 resultados, quatro destes apareciam repetidos e por isso, ao todo foram analisadas 36 dissertações, para assim serem feitas a inclusão ou exclusão. Esta seleção das dissertações encontradas deu-se a partir da leitura do título, resumo e palavras-chave presentes em cada uma dessas dissertações. Quando as temáticas estavam de acordo com o foco da pesquisa, essas obras eram incluídas e utilizadas como embasamento da escrita e, caso não houvesse associação com o tema, não seriam utilizadas. Após as seleções, as inclusões e exclusões foram acompanhadas de uma justificativa que fazem uma breve explicação do motivo pelo qual a dissertação foi ou não selecionada.

A seguir, será apresentada uma tabela com alguns dados que foram utilizados para dar início a esta pesquisa. Nela constam os descritores, o repositório, o campo de busca, o número de títulos encontrados, período de tempo, e após, a organização de todos os títulos que foram encontradas a partir da busca inicial:

TABELA 1: Dados iniciais

DESCRITORES	REPOSITÓRIO	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS	CAMPO DE BUSCA	PERÍODO EM ANOS
Práticas docentes + Alfabetização+ Rio Grande do Sul	BDTD	36	TODOS	2012 A 2022

FONTE: Elaborado pela autora, 2023.

Link de acesso à página da BDTD onde foram encontrados os referidos resultados: [Resultados da busca - \(Todos os campos:Práticas docentes E Todos os campos:Alfabetização E Todos os campos:Rio Grande do Sul\) \(ibict.br\)](#)

TABELA 2: Lista de títulos encontrados.

Nº	LISTA DE TÍTULOS ENCONTRADOS	REPOSITÓRIO
1	O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento	BDTD
2	Neurociências e educação: interlocuções entre conhecimento científico, prática docente e formação de pedagogos/as no Estado do Rio Grande do Sul	BDTD
3	A prática de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola pública municipal	BDTD
4	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente	BDTD
5	A Pedagogia de Projetos e o Pesquisar com produzindo geografias menores no ciclo de alfabetização	BDTD
6	O enfoque CTS na formação docente: contribuições de um processo formativo em uma escola pública	BDTD
7	Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças	BDTD
8	Alfabetização espacial na aprendizagem de jovens e adultos: um diário de aventuras	BDTD
9	Um leque de possibilidades: representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos	BDTD
10	Me ensina o que você vê? avaliação da aprendizagem no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa	BDTD
11	A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental	BDTD
12	O ensino de ciências naturais com ênfase na alfabetização científica de estudantes com deficiência visual	BDTD
13	A alfabetização científica de estudantes de licenciatura em ciências biológicas e sua influência na produção de materiais didáticos	BDTD

14	Letramentos em diálogo com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma ampliação da experiência com linguagem	BDTD
15	Se virando nos 30” com “os pequenos”: um estudo no I ciclo sobre o trabalho docente de educação física	BDTD
16	Docência nos cursos de Engenharia e a utilização das TIC: em foco o desenvolvimento profissional docente	BDTD
17	Ensino de ciências em espaços não formais: possibilidades e limitações	BDTD
18	A escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: domínios de sentido na linguagem científica	BDTD
19	Letramento científico nos anos finais do ensino fundamental na perspectiva dos professores de ciências de três escolas municipais de Porto Alegre	BDTD
20	Contribuições do PNAIC 2014 nas práticas matemáticas de um grupo de professoras alfabetizadoras	BDTD
21	O valor das coisas “desimportantes”: o letramento literário baseado na obra Memórias Inventadas, de Manoel de Barros	BDTD
22	Ciências humanas: uma reflexão sobre abordagem cultural no PNAIC e suas implicações no currículo escolar	BDTD
23	Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais	BDTD
24	Espaços de educação não formal: produção de saberes na formação inicial de professores de ciências e biologia	BDTD
25	Experiências de ensino bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar	BDTD
26	Construção de modelos de planejamento para ensino e aprendizagem de inglês e conteúdo nas séries iniciais	BDTD
27	A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas	BDTD
28	Em cena: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de história	BDTD

29	Ensino de química: a inclusão de discentes surdos e os aspectos do processo de ensino-aprendizagem	BDTD
30	Atitudes e concepções de professores dos anos Iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino de Estatística em escolas públicas e privadas em Uberlândia (MG)	BDTD
31	Utilização do enfoque CTS em cursos de engenharia com vistas à formação cidadã	BDTD
32	Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular	BDTD
33	Estado da questão dos artigos em enfermagem e representações sociais no Brasil (2011-2016): possíveis contribuições para formação do enfermeiro	BDTD
34	Avaliação técnica do trabalho desenvolvido no setor de acessibilidade, da assistência estudantil, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - estudo de caso	BDTD
35	Política de educação integral no Estado do Pará: aspectos de sua implementação na rede estadual de ensino	BDTD
36	Inês & Nós: uma aplicação do Método Leratos na formação de professores leitores pela mediação do mito de Inês de Castro	BDTD

FONTE: Elaborado pela autora, 2023.

4.2 INCLUSÃO E EXCLUSÃO DAS DISSERTAÇÕES

Dentre esses 36 resultados encontrados, as dissertações passaram por uma análise na qual, a partir de uma leitura flutuante, foram retiradas informações essenciais para serem organizadas e incluídas (ou não) no desenvolvimento da escrita desta pesquisa.

De acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 13):

No Estado do Conhecimento a leitura flutuante é entendida como a leitura inicial dos trabalhos encontrados (Etapa 1 – Bibliografia Anotada), a fim de se chegar no Corpus de Análise (Etapa 2 – Bibliografia Sistematizada), ou seja, aos trabalhos a serem selecionados. Quais sejam, aqueles que têm aproximação com o objetivo elencado para realização do Estado do Conhecimento. Enfim, a leitura flutuante do EC aqui analisado fornece ao pesquisador um panorama do campo em estudo.

Assim, nessa etapa da pesquisa de Estado do Conhecimento, foram excluídas dissertações que não fizeram parte da bibliografia anotada e sistematizada. Durante a análise,

apenas pela leitura dos títulos, identificou-se que a maioria das publicações distanciavam-se do tema e, com a leitura dos resumos, realizou-se a exclusão de algumas obras.

A temática da obra de alguns autores desvia-se do foco desta pesquisa, como Crespi (2017) que direciona sua pesquisa à neurociência, um assunto muito relevante e importante de ser abordado, mas que não se relaciona com a linha desta pesquisa. Autores como Agliardi (2019), Silva (2020), Assis (2017), Silva (2021), Assunção (2016), Machado (2016) e Vieira (2014) afunilam suas pesquisas em áreas específicas da educação, como geografia, ciências naturais, educação física, história, química e estatística, por isso, também não contribuem com os dados necessários para o desenvolvimento desta pesquisa.

Outras dissertações que não foram selecionadas são as de Pereira (2018), Pinto (2019), Lima (2016), Andrade (2016) e Bertotti (2021) por utilizarem escritas sobre outras áreas de atuação, como saúde e desenvolvimento urbano, tratando também do ensino de adultos dentro dessas perspectivas. Já Vicente (2015), Gurgel (2016), Silva (2019), Batista (2018) e Preto (2017) fazem o uso de suas escritas como aporte na área da educação, porém se distanciam desta investigação quando relacionam seus estudos a assuntos específicos como a alfabetização na EJA, educação de surdos, acessibilidade, assistência estudantil, educação integral e educação indígena, por isso não farão parte do Estado do Conhecimento deste trabalho.

Nas escritas sobre formação docente, encontramos Silveira (2019), Candito (2021) Almeida (2021) Duarte (2017), Fanfa (2020) e Pagnan (2016) que trazem questões de formação continuada para professores, sejam alfabetizadores ou não. Cella (2016) cita o estudo do PNAIC. Mendes (2018) e Gasparini (2016) fazem o uso do ensino bilíngue. Enquanto isso, Santos (2016) e Santos (2019) trazem aspectos do letramento literário e do currículo escolar de forma mais geral. Assim sendo, todos esses autores supracitados não serão utilizados em minhas escritas já que se afastam de meu foco de estudo.

Com isso, das 36 dissertações analisadas apenas sete foram utilizadas nesta pesquisa, entre elas os estudos de Lima (2012), Cheruti (2015), Cruz (2022), Silveira (2016), Machado (2020), Silveira (2013) e Martinez (2016), as quais estarão expostas com resumo na bibliografia anotada¹ deste trabalho.

Portanto, com a exclusão dos trabalhos que não se relacionam ao tema, passou-se a análise mais aprofundada dos trabalhos selecionados, que se encontram inclusos nas etapas

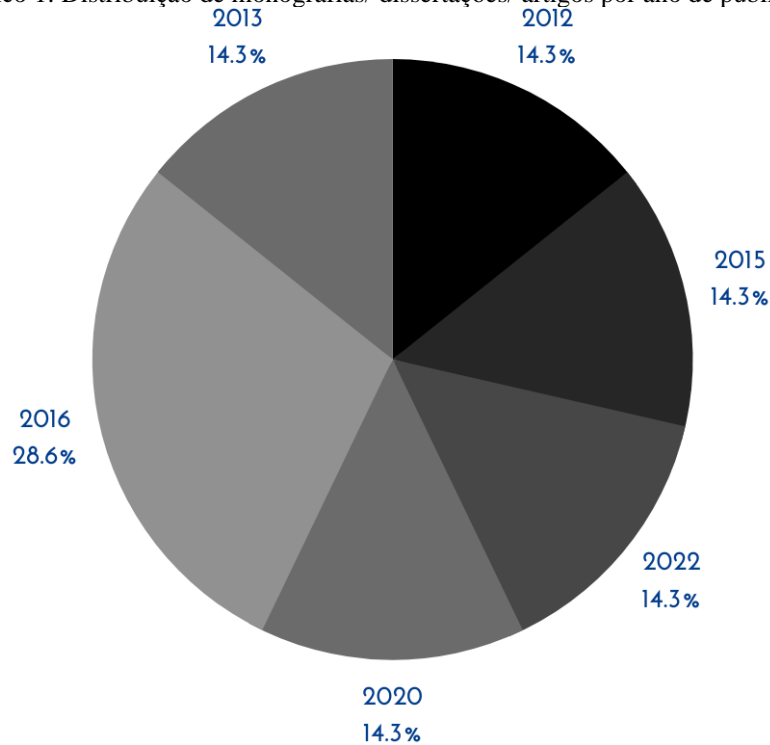
¹ Link para acesso à Bibliografia anotada: https://docs.google.com/document/d/1Ag-s_X7dQ2NeRhXu5XYtZf_gRr9vx4zX/edit?usp=sharing&oid=117786100317735073824&rtpof=true&sd=true

seguintes. Na bibliografia sistematizada², foram distribuídas as informações mais específicas sobre as pesquisas em tese, além do que já foi disponibilizado na bibliografia anotada, apresentam-se o ano, a instituição, os objetivos, a metodologia, os resultados e as conclusões. A partir dessa distribuição, foi possível construir gráficos que evidenciam as informações a respeito das pesquisas encontradas.

4.3 CATEGORIZAÇÃO POR GRÁFICOS

Em relação ao período temporal investigado, a maior incidência de publicações encontradas foi no ano de 2016, com um total de duas dissertações, já os demais resultados obtidos tiveram bastante diversidade nos anos de publicação.

Gráfico 1: Distribuição de monografias/ dissertações/ artigos por ano de publicação



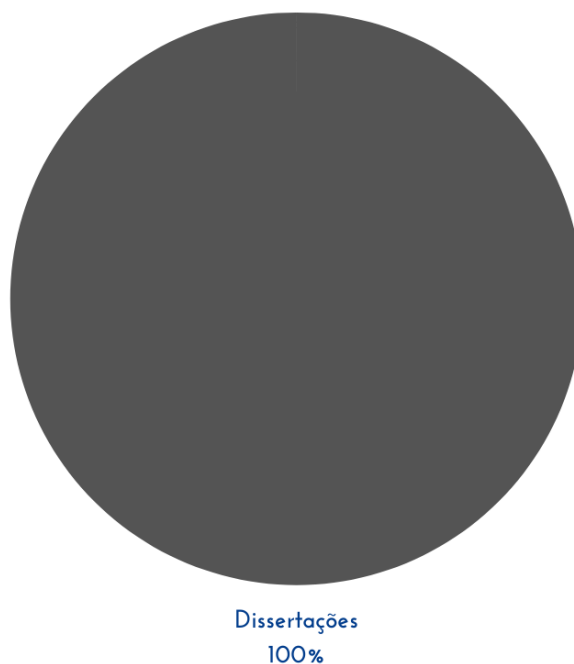
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nesse segundo gráfico, observamos também que todas as publicações se encontram de acordo com o filtro atribuído na plataforma da BDTD, já que todos os resultados são de dissertações dentro das categorias de pesquisa.

² Link para acesso à Bibliografia sistematizada:

<https://docs.google.com/document/d/1lrE3MZQ2DoBmtJbsqYu76LUYLRvN1IYb/edit?usp=sharing&oid=117786100317735073824&rtpof=true&sd=true>

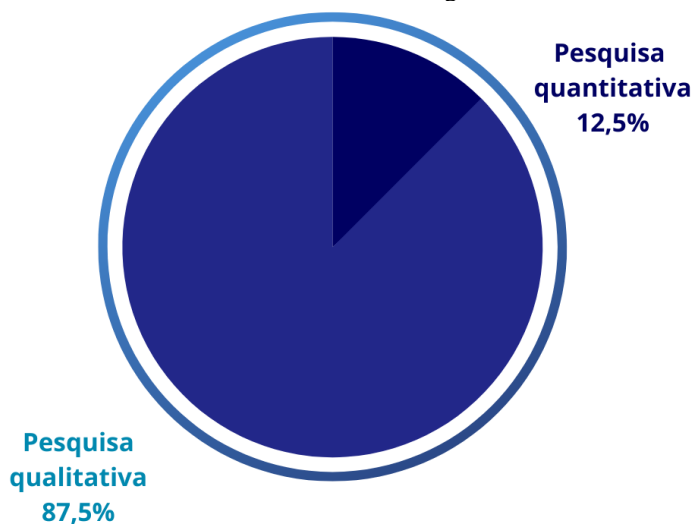
Gráfico 2: Distribuição por modalidade de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

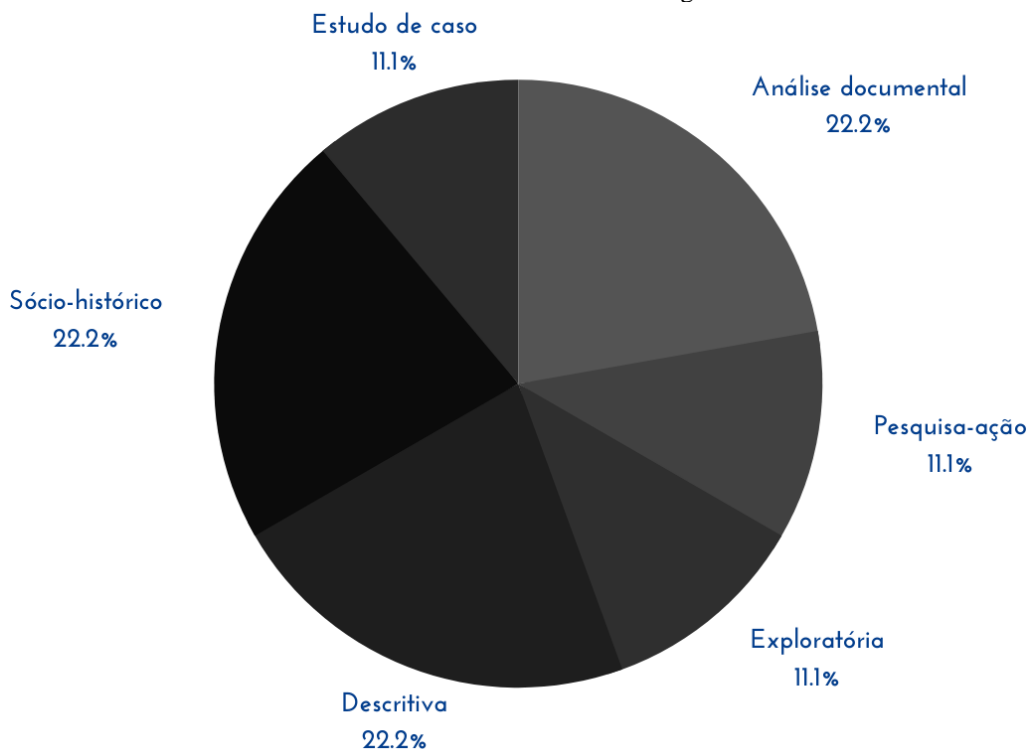
No que diz respeito às metodologias encontradas nessas dissertações, todas elas fazem parte de uma pesquisa qualitativa, sendo uma delas também quantitativa, com algumas diferenciações em seus procedimentos, como podemos analisar no gráfico que segue:

Gráfico 3: Metodologia



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

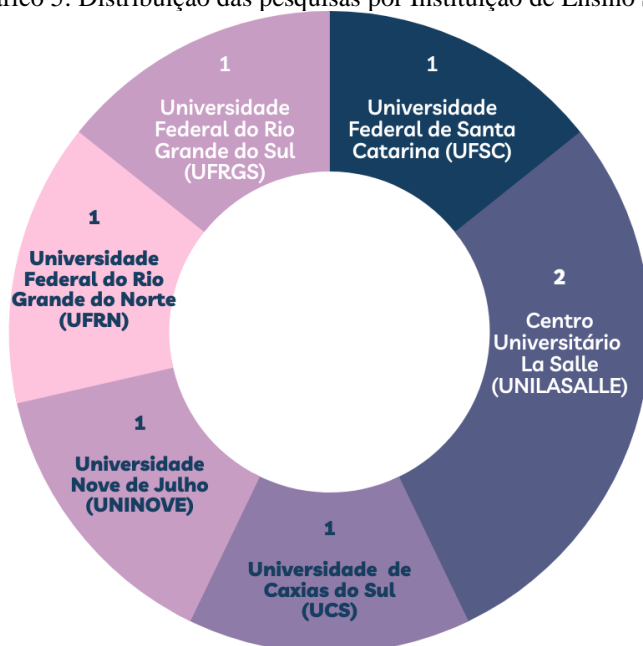
Gráfico 4: Procedimentos metodológicos



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Mesmo utilizando os descritores para filtrar por dissertações e escritas provenientes do estado do Rio Grande do Sul, dentre as dissertações selecionadas encontram-se instituições/universidades públicas e privadas de diferentes estados e regiões do país. A separação e organização deste e de outros tópicos estão presentes nos gráficos que se encontram na sequência.

Gráfico 5: Distribuição das pesquisas por Instituição de Ensino Superior



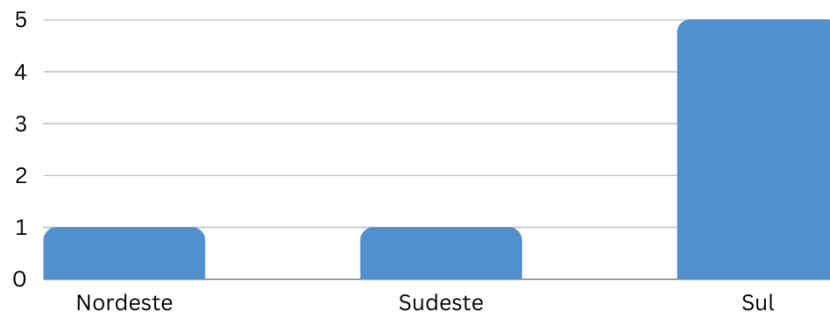
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Gráfico 6: Distribuição por estados



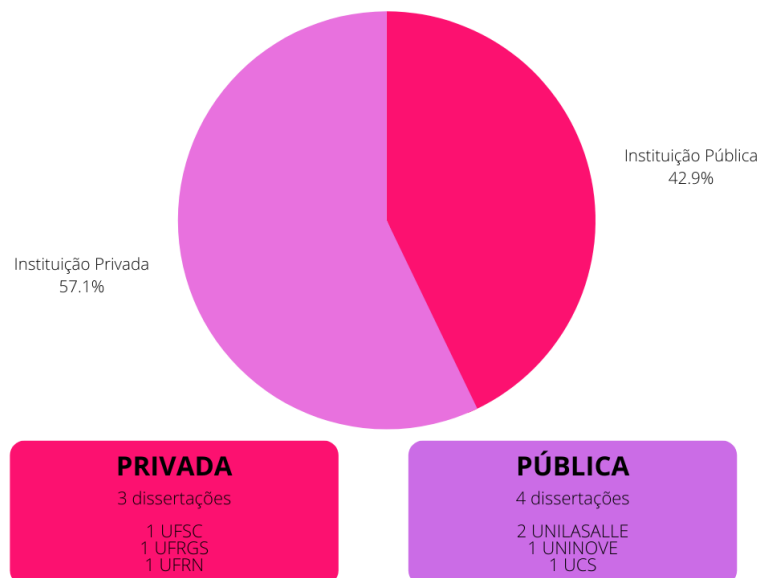
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Gráfico 7: Distribuição por regiões do país



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Gráfico 8: Distribuição por instituição privada e pública



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir da análise e agrupamento dessas informações básicas e gerais sobre as publicações selecionadas, podemos ter um esboço mais amplo das obras, sendo assim, é possível uma categorização e separação das publicações com base nas aproximações teóricas dos trabalhos. Essa divisão corresponde à bibliografia categorizada que será apresentada no decorrer deste trabalho.

4.4 BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA

A bibliografia categorizada consiste na junção e organização do material bibliográfico encontrado em formato de tabela, de forma que seja possível a construção de categorias de análise, sendo feita a aproximação das escritas, de modo que facilite a interpretação e análise do material selecionado. Segundo Kohls-Santos e Morosini (2021) “os trabalhos que irão compor esta tabela são aqueles que passaram pela seleção inicial, ou seja, pela leitura flutuante a partir da qual foi realizada a seleção dos trabalhos que tem maior proximidade com a temática e o objetivo da pesquisa do Estado do Conhecimento proposto.” (KOHL-SANTOS; MOROSINI, 2021, p. 15).

Assim sendo, a partir da construção de gráficos e analisando as aproximações, distanciamentos e recorrências entre as obras, foram organizadas quatro categorias de pesquisa que estão apresentadas na tabela da bibliografia categorizada, sendo esta:

TABELA 3: Bibliografia categorizada

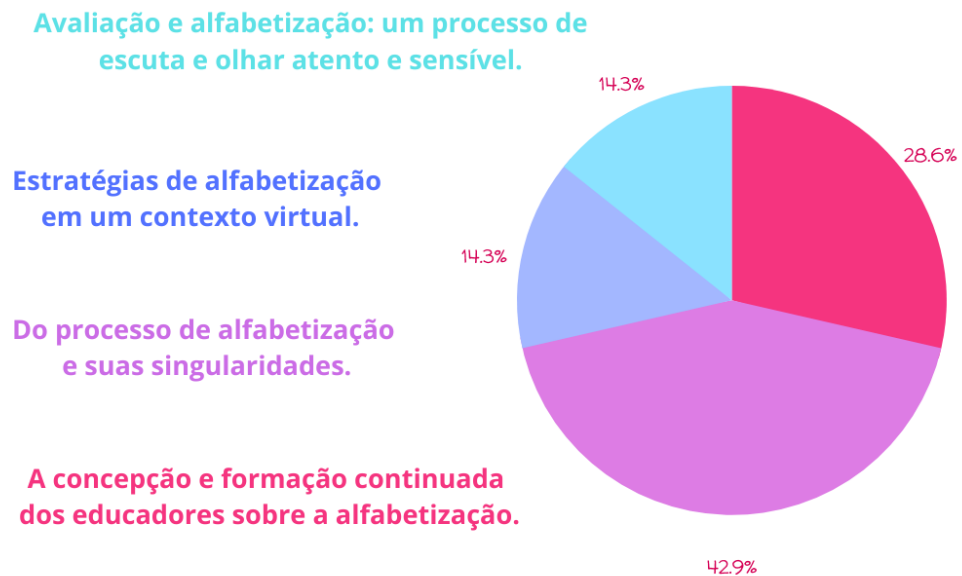
Nº	CATEGORIA	TÍTULO
1	A concepção e formação continuada dos educadores sobre a alfabetização.	O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente.
2	Do processo de alfabetização e suas singularidades.	A prática de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola pública municipal. A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental.

		A escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: domínios de sentido na linguagem científica.
3	Estratégias de alfabetização em um contexto virtual.	Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças.
4	Avaliação e alfabetização: um processo de escuta e olhar atento e sensível.	Me ensina o que você vê? Avaliação da aprendizagem no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir da elaboração da tabela e organização das categorias em que as dissertações se encontram, foi feito um gráfico que representa a quantidade de categorias e de dissertações em cada uma delas. Na sequência, está apresentada essa distribuição:

Gráfico 9: Sistematização de quantidade de categorias



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir dessa análise, inicia-se a escrita mais aprofundada desta pesquisa, que dar-se-á a partir de um texto analítico, com o objetivo de demonstrar o que apontam as publicações que foram selecionadas e quais os aspectos relevantes para o desenvolvimento da temática deste trabalho. A seguir, encontra-se a descrição dessas categorias, em que estão presentes aspectos que se ligam com a referida temática do TCC e alguns outros pontos considerados relevantes para esta pesquisa.

5 DOS RESULTADOS DA PESQUISA E REFLEXÕES PERTINENTES

Neste capítulo, são abordadas as dissertações selecionadas para estudo, as quais foram organizadas em 4 (quatro) categorias que se aproximam em suas temáticas e discorrem acerca de suas pesquisas.

5.1 A CONCEPÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Na presente categoria, serão abordadas as pesquisas que possuem, como tema central, a concepção apresentada sobre a formação continuada dos educadores acerca da temática da alfabetização.

O primeiro trabalho analisado dessa categoria é uma dissertação, do ano de 2012, escrita por Itaise Moretti de Lima, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), com o título “O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento”. O objetivo foi refletir sobre quem são os professores que atuam no primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Vacaria e analisar as concepções desses docentes no que se refere ao processo de alfabetização e letramento de crianças no âmbito escolar. Para isso, a pesquisadora utilizou a metodologia de abordagem qualitativa, pesquisa de campo e coleta de dados.

A pesquisa aconteceu a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, do ano de 2009, e da seleção de quatro escolas (duas com as maiores médias e duas com as mais baixas) de acordo com esse indicador de qualidade do ensino oferecido aos estudantes da Educação Básica. Para isso, foi feita a utilização de um questionário e de uma entrevista que foi realizada com educadores que atuaram em quatro escolas em turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2009 para, a partir de seus discursos, traçar o seu perfil e elucidar as concepções sobre alfabetização e letramento que subjazem às práticas pedagógicas. Como resultado, a pesquisa evidenciou inconsistência na definição dos objetivos do primeiro ano de escolarização, ou seja, não há clareza acerca das habilidades que devem ser desenvolvidas nesse período e as escolas ou a mantenedora ainda não definiram tais pontos para serem seguidos.

O segundo trabalho analisado também é uma dissertação, do ano de 2022, escrita por Juliane Barssalos da Cruz, pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), com o título “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Formação continuada e práxis docente”.

O objetivo foi analisar o PNAIC e sua contribuição à formação dos professores alfabetizadores. Por objetivos específicos, pretendeu-se: compreender o programa PNAIC e seus pressupostos formativos; observar as contribuições do PNAIC em relação às práticas pedagógicas e em relação às práxis dos professores que participaram do programa como bolsistas, bem como discutir as interferências do PNAIC no processo de aprendizagem discente.

Para isso, foi utilizada a metodologia de caráter qualitativo e quantitativo e, após a análise documental. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram um questionário com perguntas dissertativas e de múltipla escolha e uma entrevista semiestruturada. A análise dos resultados teve como base a categorização fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), constatando-se que o PNAIC contribuiu com a formação dos professores alfabetizadores por promover a mobilização de saberes e transformar alguns aspectos de sua práxis educativa.

A partir de uma leitura aprofundada, foram analisadas as concepções que são apresentadas em torno da alfabetização e observamos que a dissertação de Lima (2012), que consta como a primeira a ser analisada nessa categoria, traz mais aspectos sobre o referido assunto. Para iniciar suas apresentações sobre a temática, a autora considera um pouco sobre as escritas de Vygotsky (1998), Bakhtin (1981) e Mortatti (2000).

Inicialmente, indica que: “A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada” e que, para que se tenha evolução dos símbolos, ela “(...) precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (VYGOTSKY, 1998, p.153). A autora refere-se também, a partir das obras de Vygotsky, que a escrita é uma forma complexa para que o homem possa relacionar-se com o mundo que o cerca, acessando o conhecimento já sistematizado. Considera, além disso, que a escrita é um produto cultural elaborado ao longo da história da humanidade e um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado, sendo impossível discorrer sobre a elaboração cognitiva da escrita descontextualizada de sua função social.

Bakhtin (1981) também é analisado durante as escritas da autora, já que o estudioso discute o processo da construção da escrita, trazendo a concepção de palavra como algo que tem marcas culturais, sociais e históricas, distinguindo-se da palavra como codificação e decodificação de letras.

A partir da reflexão acerca dos estudos de ambos os autores, Lima (2012, p. 26) evidencia que:

o processo de aprendizagem da escrita acontece de forma significativa no momento em que o sujeito se dá conta da necessidade dessa habilidade na sua vida. Dessa forma,

a concepção tradicional do processo de aprendizagem perde o sentido, tendo em vista a discussão acerca da linguagem.

Considerando ainda os conceitos de Bakhtin (1981), a autora organiza um breve histórico da alfabetização no Brasil a partir da obra de Mortatti (2000), através do qual é possível identificar as evoluções nos estudos e práticas realizadas nesse processo. São apresentados, nessa seção de sua dissertação, alguns pontos importantes acerca dos “métodos” utilizados na segunda metade do século XIX e suas mudanças e melhorias desde então. Essas concepções presentes na dissertação também estão descritas no capítulo 3 do referido trabalho, intitulado “As práticas pedagógicas que permeiam o trabalho docente”.

Entendemos que cada criança se desenvolve em tempos diferentes, não sendo distinto com a alfabetização, em que mesmo que exposta ao mesmo ambiente escolar e as mesmas condições de desenvolvimento dos saberes, cada criança apresenta particularidades e um processo singular de aprendizagem. Isso pode estar ligado à diferença dos estímulos que a criança teve no decorrer de sua vida, seus conhecimentos prévios, suas possibilidades de brincar, organizar e desenvolver-se nas brincadeiras cotidianas no decorrer de sua infância.

Cada estudante que chega à instituição escolar, responsável pela aprendizagem da leitura e da escrita, traz bagagens diversificadas. Os que possuem contato maior com situações de leitura e de escrita, certamente, motivam-se e interessam-se mais para conhecer seus usos e finalidades. Entretanto, nem toda realidade é assim, há crianças que não desfrutam de um ambiente letrado. Tal reflexão permite questionar acerca da maneira mais eficaz para que a leitura e a escrita façam parte do cotidiano dessas crianças e, ousa ainda mais, quando se refere à inserção desta prática na vida das famílias e da comunidade. Para que isso se efetive, cabe à escola assegurar a todos a vivência de práticas sociais de leitura e de escrita, reduzindo as desigualdades instaladas em nossa sociedade. (LIMA, 2012, p. 29)

Assim como nos assinalam Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças aprendem porque não esperam receber as instruções de um adulto para começar a classificar e ordenar os objetos de seu mundo cotidiano, com isso, inicia-se a concepção de que, no processo de alfabetização, a criança é o centro e não o sendo o professor, entendendo que isso não exige a responsabilidade do educador e da escola no processo de alfabetização.

Seguindo nessa ideia, Lima (2012, p. 30) expressa que:

A responsabilidade da escola consiste em criar múltiplas possibilidades para que o aluno construa habilidades relativas ao processo e utilize efetiva e competentemente a tecnologia da escrita. Assim, vale ressaltar as amplas possibilidades dos usos sociais da leitura e da escrita, já que as relações sociais se dão a todo instante através da linguagem e também destacar a importância de trazê-las para a sala de aula, contextualizando os conhecimentos que devem ser priorizados na escola conforme as vivências do educando.

Ao se tratar da formação de professores alfabetizadores, Cruz (2022), em suas escritas, faz refletir sobre os problemas oriundos da formação inicial que, segundo ela, “perpassam pela

natureza política” e que, além disso, conforme Gatti (2018, p. 33): “[...] a formação que o licenciado não teve na universidade precisa, posteriormente, ser compensada pela rede pública de ensino por meio da formação continuada”; desse modo, a formação continuada “[...] significa dar a formação básica em educação que não foi passada pelas licenciaturas, isso é visível pela natureza dos programas de formação continuada do MEC e das secretarias de Educação”.

Portanto, percebendo as lacunas e defasagens na formação de professores nos cursos de licenciatura, é necessário pensar em uma formação continuada, seja no ambiente de trabalho que proporcione esses encontros ou até mesmo de interesse e pesquisa do próprio corpo docente, já que estes conhecimentos e aquisição de novos saberes se fazem de grande relevância nas práticas diárias dentro do ambiente escolar. A partir disso, Cruz (2022) afirma que “[...] a formação continuada é um meio para contornar as possíveis lacunas deixadas pela formação inicial, ela centra-se nas características que faltam aos docentes e, por isso, é denominada de abordagem do déficit”.

No processo de alfabetização, indubitavelmente, faz-se necessária essa continuidade no processo formativo e a continuação de debates e trocas de experiências sobre essa temática, já que se faz necessário que o professor compreenda as etapas desse processo, o tempo de aprendizagem de cada criança e que utilize esse entendimento possibilitado em formações continuadas para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva igualmente para todos os estudantes.

A autora assinala que:

O ato de refletir continuamente sobre este processo oportuniza o desenvolvimento de ações autorais, ou seja, mesmo que a partir de exemplificações e de compartilhamento de experiências, a prática cotidiana não será uma mera reprodução, uma cópia daquilo que se viu ou ouviu, mas uma constante indivisível: reflexão-intervenção na realidade. (CRUZ, 2022, p. 105)

Compreendemos a necessidade cada vez mais latente de que a formação de professores não se finde ao encerrar o seu curso de graduação, mas que continue com a inserção em ambientes de pesquisa, de compartilhamento de saberes e que seja possível entender que não encontraremos verdades absolutas, mas opções e práticas que se adaptam melhor ou não a nossas necessidades e que correspondam às nossas expectativas.

5.2 DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS SINGULARIDADES

Nesta segunda categoria, encontram-se três pesquisas que englobam, em seu tema central, a prática da alfabetização e suas singularidades. A primeira dissertação analisada foi

publicada no ano de 2015, escrita por Débora Ferrari Martinez, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada “A escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Domínios de sentido na linguagem científica”. O objetivo foi dar visibilidade ao processo vivenciado por partícipes desse espaço, professor e alunos, analisando suas inter-relações no processo de alfabetização, envolvendo a linguagem científica. Para isso, ela utilizou a metodologia qualitativa de cunho sócio-histórico, pela qual buscou analisar as relações dialógicas existentes em processos e produtos humanos. Mesmo em estágios iniciais de aquisição da escrita, é possível observar que a produção de linguagem das crianças evidenciou certa complexidade no trato com as práticas discursivas engajadas em suas necessidades, essencialmente voltadas à sua manifestação como sujeitos-partícipes das esferas sociais em que estão inseridos.

A segunda dissertação foi publicada no ano de 2013 pela autora Valdirene Maria Pioner da Silveira, no Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), intitulada “A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental”. Teve como objetivo investigar a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Para isso, a abordagem foi uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo descritivo. As técnicas empregadas para a coleta dos dados compreenderam diários de aula e as entrevistas semiestruturadas com cinco professoras do primeiro ano do ensino fundamental. O campo de pesquisa possibilitou perceber que as professoras tiveram contato, em sua formação inicial, com a literatura infantil e que ela é um dos caminhos utilizados pelas alfabetizadoras a fim de levar as crianças a atingirem o Sistema de Escrita Alfabética.

A terceira e última dissertação dessa categoria foi publicada no ano de 2015 pela autora Luciana Josélia Corrêa Cheruti, pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), intitulada como “A prática de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola pública municipal”. O objetivo foi analisar a correlação entre os aspectos legais, as orientações do MEC e a prática da alfabetização, em uma turma de 1º ano, numa escola da rede pública municipal de Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul. Para esta pesquisa, foi utilizado o cunho metodológico qualitativo, em que a opção recaiu pelo estudo de caso.

A coleta de dados ocorreu em uma escola de ensino público municipal, por meio de entrevista semiestruturada, observações e anotações no diário de campo, sendo que a sua análise dos dados foi realizada tendo como base a análise de conteúdo proposta por Bardin (1988). A autora observa, ao findar sua pesquisa, sobre a inquietude da professora em priorizar a alfabetização por meio da ludicidade; diferenças sociais e acesso ao universo letrado;

defasagem na utilização dos recursos de ensino oferecidos pela escola e existência de lacunas entre teoria e prática/ discurso e fazer pedagógico.

Nessa categoria, as três dissertações selecionadas abordam, de forma mais direta, a questão da alfabetização, teorias e concepções. Martinez (2015), inicialmente, utiliza as escritas de Bathkin (2010) e Vigotski (1997) para descrever os estágios que a criança passa desde o início de seu grafismo e contato com o mundo letrado até final do desenvolvimento de sua escrita. Luria (2010) também é citado como colaborador das escritas de Vigotski desde que se dedicou a estudar a história da linguagem escrita. A partir dessa teorização inicial, a autora traz que: “Ao ingressar na escola, a criança passa a interagir com a linguagem (oral e escrita) em situações de ensino socialmente organizadas, especialmente pelo discurso pedagógico” (MARTINEZ, 2015, p. 100).

Analisando os materiais obtidos por meio de vídeo, o qual foi um dos instrumentos utilizados em sua pesquisa, a autora selecionou alguns eventos diferentes que envolveram a produção de escritas dos alunos para tentar compreender o discurso da criança nessa modalidade de linguagem. A partir disso, Martinez (2015) explica:

[...] podemos considerar que os sujeitos, sejam eles adultos ou crianças, constroem conhecimentos quando interagem, quando dialogam e têm a oportunidade de experimentarem novas formas de se relacionarem com os outros e com os objetos de conhecimento. A relação que se estabelece na sala de aula é, sobretudo, com as múltiplas linguagens pelas quais os estudantes transitam na caminhada que terão que empreender para ter acesso ao conhecimento dito científico que circula na escola. Nesse contexto, o espaço da linguagem verbal, o espaço da interação eu – outro, da pedagogia cotidiana mediada pelo outro na apropriação das práticas sociais que envolvem o conhecimento da ciência se desdobra em emergentes questões para a compreensão dos sentidos das ações dos sujeitos em sua passagem pela esfera escolar (ensino instrucional). (MARTINEZ, 2015, p. 144)

Nessa mesma perspectiva, a autora traz a análise de que nos momentos de ensino e aprendizagem em sala de referência, as crianças utilizavam vivências cotidianas e pessoais de outros ambientes sociais, além da escola para compreender processos explicitados pela professora. Reflete, ademais, sobre como o contexto emocional, histórico e social, no qual as crianças vivem, produz linguagem e conduz esse momento na proposta escolar, assim como a troca desses conhecimentos em “oralidade partilhada” pode ser grande propulsora para a linguagem tanto oral como escrita das crianças. Mesmo que tratando de assuntos das ciências naturais, nas entrelinhas das escritas da autora e registros fotográficos presentes, observamos como a professora regente da turma em que foi feita a pesquisa, utilizava variados recursos para fazer a relação do que estava sendo apresentado.

Foram utilizadas, como meio de troca de conhecimento, as experiências, em que as crianças estavam levantando hipóteses e dando início à discussão com seus conhecimentos

prévios, o uso do registro como desenho, escrita espontânea e coletiva, o acompanhamento do desenvolvimento dos elementos trazidos e a importância que estava sendo dada a cada fala, articulação de pensamento e associação que as crianças estavam fazendo. Esse trabalho de mediador e não detentor de todo o conhecimento fez com que as crianças dessem sentido ao que estavam aprendendo e que não apenas recebessem as informações de forma centralizada.

Nas escritas de Silveira (2013), é trazida uma questão bastante relevante no que diz respeito à alfabetização de crianças atualmente. A autora reflete sobre alguns aspectos do Ensino Fundamental de nove anos e a criança de seis anos, situação trazida a partir da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, parágrafos 1º e 2º do artigo 8º, que consta:

Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola) (BRASIL, 2010, p. 3).

A partir daquele momento, no ano de 2010, o 1º ano do EF começou a receber crianças com seis anos de idade e não mais com sete anos, sendo que esse fato faz refletir se o processo de alfabetização está sendo antecipado ou se está se tirando um ano da Educação Infantil de nossas crianças, ou então, as duas coisas.

Contudo, quando pensamos em uma turma de 1º ano que está dando início em sua caminhada de alfabetização e letramento institucionalizado, devemos lembrar que essas crianças não são as mesmas de antes, mas com um ano a menos e que estão em um tempo diferente de seu desenvolvimento infantil.

Pensando nisso, “não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos” (BRASIL, 2004, p. 17) e como aponta a autora “é necessária uma nova proposta, a qual seja capaz de atender às características sociais, psicológicas e cognitivas das crianças que chegam ao ensino fundamental” (SILVEIRA, 2013, p. 34).

Levamos também algumas indagações sobre a formação de professores, sendo que antes “a concepção tradicional e uniformizadora do ensino fazia dos alunos meros receptores: a eles cabia ouvir, “decorar” e isentar-se de falar para não perturbar a ordem. A aprendizagem deveria ser homogênea e linear; porém, era facilmente esquecida” (SILVEIRA, 2013, p. 38). Entretanto, nos dias atuais, esse tipo de concepção e de profissional não é mais aceito, por isso:

[..]o professor necessita ser observador, prestando atenção à diversidade. Sabe-se que todo aluno é diferente e que aprende de modo igualmente diverso. Então, se ele aprende no seu tempo e de acordo com suas potencialidades, o docente necessita adequar os meios, a fim de atender à heterogeneidade. O mesmo acontece com os critérios de avaliação. Se o professor tenciona potencializar as habilidades que os alunos possuem com o objetivo de torná-los seres capazes de utilizar tais habilidades na sociedade, necessita estar atento a toda e qualquer manifestação de aprendizagem trazida por eles. (SILVEIRA, 2013, p. 38 e 39)

Com isso, entendemos que o professor necessita refletir sobre sua prática e não apenas fazer a reprodução daquilo que se viu fazendo por muitos anos, talvez até mesmo enquanto esse profissional estava em sala de aula como estudante. Mesmo que essas características façam parte do individual de cada ser, devemos pesquisar, entender e utilizar novos recursos em suas práticas e não ser apenas um perpetuador de métodos ultrapassados.

Seguindo nessa mesma perspectiva, Cheruti (2015) traz, em sua dissertação, a “Inquietude da professora em priorizar a alfabetização através da ludicidade” quando a professora entrevistada pela autora preocupava-se com a questão de que as crianças presentes no 1º ano estão chegando no EF e ainda priorizam o brincar, por isso, ela sentia a necessidade de utilizar meios lúdicos para que as crianças fizessem a apropriação do conhecimento necessário nesse processo. A autora traz falas bastante interessantes de seu diálogo com a professora, como quando a docente afirma que: “*Costumo colocar no meu planejamento um momento só de jogos*” [...] “*O interesse deles é justamente a alfabetização, o que eles mais querem é aprender a ler, né...*”. (CHERUTI, 2015, p. 94)

Ao observar a sala de referência que a professora utiliza com as crianças, a autora relata ter encontrado um ambiente bastante organizado, com espaços de brincadeiras como casinha, carrinhos, jogos e bonecas, assim como a professora demonstrava interesse em suas falas, porém

verificando-se com mais atenção a sua prática e, contrapondo-a com seu discurso, apreendeu-se que a educadora mostrou inquietar-se com a questão do alfabetizar e do brincar. Ao mesmo tempo em que discorria sobre a presença do lúdico em sua prática, também demonstrava certa insegurança de que os alunos conseguiriam alfabetizar-se brincando. Ora falava que era tranquilo para o aluno frequentar o primeiro ano, devido justamente a existência das brincadeiras, ora indicava que os alunos não estavam se alfabetizando de acordo com o esperado... (CHERUTI, 2015, p. 94 e 95)

Contudo, a autora considera que essa inquietude da professora era gerada por falta de segurança e clareza sobre como fazer, já que sua prática seguia as noções dos aspectos legais no que se refere à alfabetização e ao lúdico. Com isso, entendemos que mesmo com o entendimento e a vontade desse fazer acontecer dentro da sala de aula, além dos recursos didáticos, materiais e espaços organizados, é necessário o entendimento sobre como “alfabetizar brincando”. Além disso, a professora precisa “acreditar no potencial de

aprendizagem dos mesmos” para que ocorra de fato na prática um aprendizado significativo para as crianças.

Nas escritas de Cheruti com a professora, muitos elementos remetem a todo o embasamento e temática desta pesquisa, quando coloca em pauta a preocupação e necessidade que a professora tem em fazer com que esse processo de alfabetização seja significativo, prazeroso e não represente um corte, uma ruptura ou um final de etapa, mas uma continuidade com novos aprendizados, que levam em consideração toda a experiência adquirida e obtida pela criança nos anos que sucederam esse adentramento ao 1º ano do EF.

Cabe refletir nas afirmações de Lima (2007, p. 27), quando refere que “(...) em sala de aula, não é somente o conteúdo que motiva, mas, sobretudo, como o professor trabalha com o conteúdo (...)”. Além dos recursos, materiais necessários e livros didáticos, o professor deve pensar além do óbvio e utilizar dinâmicas e momentos de troca, os quais motivem sua turma a ter interesse por aquilo que está sendo apresentado em sala.

Além desse entendimento sobre a necessidade de fazer o bom uso dos recursos em sala, podemos observar como o planejamento, a organização prévia e a confiança sobre aquilo que está sendo levado para o debate com o grupo faz a diferença no impacto e no significado que as crianças darão para aquilo que está sendo mediado. Se o professor não se sentir seguro, confiante e não acreditar no potencial de seus estudantes, não há a possibilidade de que estes sintam-se inteiramente prontos para sua alfabetização e desenvolvimento pleno.

5.3 ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UM CONTEXTO VIRTUAL

Na terceira categoria, foi analisada uma dissertação publicada no ano de 2020, escrita por Yzynyia Silva Rezende Machado, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), intitulada “Estratégias de alfabetização em um contexto virtual”. O objetivo foi analisar a implementação das estratégias de ensino remoto na alfabetização, em uma perspectiva do letramento digital, na Escola Municipal Domitila Castelo de Tibau do Sul/RN. Para isso, a autora utilizou uma metodologia de natureza qualitativa com elementos da pesquisa-ação, uma vez que se propôs a realizar uma intervenção ativa com a turma selecionada. Foram aplicados como instrumentos: questionários, diário de campo e capturas de telas.

Em suas escritas, a autora relata sobre as possibilidades e a importância do uso das tecnologias no processo educativo e formador dos estudantes, assim anota que: “as tecnologias não devem ser vistas apenas como instrumentos tecnológicos, e sim como instrumentos

cognitivos, capazes de expandir o intelecto dos usuários e auxiliar na tomada de decisões e resoluções de problemas no desenvolvimento de conhecimentos”. (MACHADO, 2020, p. 44)

Além da possibilidade de utilização, cada vez torna-se mais necessário que sejam incluídas em sala de aula as tecnologias atuais, visto que:

Os alunos não aprendem mais da mesma maneira, pois nasceram imersos em uma cultura digital e inovadora, o que torna o processo educativo, o qual se utiliza das tecnologias, mais atual, dinâmico, atrativo e multiletrado. Os docentes, por sua vez, necessitam compreender o contexto dessa nova geração de educandos e inovações tecnológicas, para ensinar de forma crítica e inovadora, promovendo a inclusão digital. Desse modo, os professores e alunos ressignificam seus papéis nessa “Era digital”. (MACHADO, 2020, p. 45 e 46)

Como sinaliza a autora, entendemos que o professor continua sendo parte insubstituível nesse processo, mas é necessário que se esteja atento, atualizado acerca dos novos recursos e do novo perfil dos educadores e alunos, para, assim, articular as inovações aos seus objetivos e transformá-los em conhecimentos em sala.

No entanto, durante o período da pandemia da COVID-19, além da utilização desse recurso como aporte pedagógico, ele foi o único meio e possibilidade de interação entre famílias e escola em um caráter emergencial, sendo então a única alternativa possível no contexto educacional imposto aos professores e estudantes durante aquele conturbado momento.

Durante aquele período, foi considerada essa necessidade de ensino emergencial como uma forma de Educação a Distância (EaD), conforme Machado (2020, p. 57):

Essa concepção exigiria profissionais qualificados, alunos com perfil, regulamentação, organização curricular, estratégias de ensino específicas e plataformas estruturadas para atender de forma síncrona e assíncrona, além da qualidade estética e pedagógica dos materiais. Portanto, atender aos alunos com uma educação on-line não é o mesmo que implementar a EaD, assemelhando-se no que se refere ao uso de tecnologias para facilitar o ensino.

Essa situação não se adequa com a modalidade de EaD pois ela necessitaria de “profissionais qualificados, alunos com perfil, regulamentação, organização curricular, estratégias de ensino específicas e plataformas estruturadas para atender de forma síncrona e assíncrona, além da qualidade estética e pedagógica dos materiais” (MACHADO, 2020, p. 57) e, por isso, atender alunos no formato on-line assemelha-se mais ao uso de tecnologias para facilitar o ensino.

A autora relata que mesmo que com as dificuldades e desafios encontrados, as professoras conseguiram reinventar-se adequando suas estratégias, currículo e “métodos” de ensino. Pontua também um aspecto bastante relevante e notório durante o período, assinalando que:

Podemos observar, com a implementação das aulas remotas, que os desafios, limitações e fragilidades já existentes na educação estão ganhando notoriedade. No

que diz respeito, à inclusão digital dos alunos, participação ativa dos pais e/ou responsáveis no processo de ensino, acessibilidade a internet, habilidades para manusear instrumentos tecnológicos, seleção e disponibilidade de recursos adequados. (MACHADO, 2020, p. 58)

Os recursos digitais que as professoras mais utilizavam para a alfabetização nas aulas remotas foram: WhatsApp como meio de comunicação, vídeos do Youtube para explorar os componentes curriculares, arquivos em formato de PDF ou JPEG para compartilhar e registrar as atividades solicitadas e acessar livros digitais, sites para pesquisas e produção de vídeos e/ou áudios.

Em relação às lacunas presentes na educação no formato on-line, a autora cita também a importância de o professor reconhecer os níveis de escrita de cada criança e sua fase de desenvolvimento para que as atividades estivessem adequadas e mais eficientes com o objetivo de atender as necessidades de aprendizagem de seus estudantes. Em relação a isso, Soligo (2002, s.p) acredita que “se considerarmos que a alfabetização é um processo que acontece a vida toda [...], acontecerá também na pandemia, também a distância, em toda e qualquer circunstância”.

Para que ocorresse essa aprendizagem efetiva, foi necessário o apoio e colaboração das famílias, já que, para o acesso às atividades propostas, as crianças precisavam do uso de celulares, notebook e da ajuda de algum adulto que orientasse durante esse processo. A autora cita que, nesse caso, os pais que se disponibilizaram a participar da pesquisa são os mais assíduos nas aulas remotas e que cumprem todas as solicitações enviadas dentro dos prazos estabelecidos.

Alguns dados interessantes apontados pela autora dizem respeito ao fato de que desses estudantes participantes e ativos nas atividades enviadas via WhatsApp, 80% dos responsáveis eram mulheres e 70% com idade média entre 25 a 44 anos. Em relação ao grau de escolaridade desses responsáveis, 30% tinham o ensino médio completo, 20% com graduação incompleta e a mesma porcentagem para graduação completa e especialização, sendo assim, nenhum dos participantes era analfabeto, facilitando esse processo já que, possivelmente, ele seria um empecilho para contato via redes sociais, entrega e devolutiva de atividades.

A autora finaliza reconhecendo que o WhatsApp funcionou como um instrumento primordial para comunicação e troca das propostas pedagógicas, porém também é frisado que não foi possível ser feita uma verificação sobre como esses ambientes digitais contribuíram, de fato, com as aprendizagens e construção de conhecimento das crianças, já que não houve essa troca e análise posterior à volta as aulas presenciais. A autora indica que “dessa forma, não podemos aferir as habilidades de leitura e escrita, linguagens visuais e orais e outros

aprendizados sociais adquiridos pelas crianças no percurso da intervenção, mesmo sendo objetivos das estratégias de ensino remoto”. (MACHADO, 2020, p. 132)

Ao considerar que, como tudo que foi organizado e realizado com as crianças de forma remota e em caráter emergencial, as estratégias foram válidas, pois os professores fizeram tudo que estava ao seu alcance durante aquele período. Porém, após o retorno das aulas presenciais, foi possível verificar, no cotidiano das escolas, o quanto esse tempo de afastamento deixou danos no aprendizado e desenvolvimento das crianças.

O ato do brincar, da troca entre os pares, do aprendizado mútuo não ocorreu. Muitas vezes, os pais, mesmo que com todo empenho em ajudar seus filhos, não tinham o conhecimento ou a sensibilidade necessária para esse processo, e, assim, resultou em crianças que retornaram para a escola com diferentes fragilidades, que os professores precisaram sanar antes mesmo de pensar em seguir com os conteúdos programáticos para cada ano.

5.4 AVALIAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: UM PROCESSO DE ESCUTA E OLHAR ATENTO E SENSÍVEL

Nessa última categoria, foi analisada a dissertação publicada no ano de 2016, escrita por Priscila Bier da Silveira, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), intitulada ““Me ensina o que você vê?”: Avaliação da Aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. O objetivo foi identificar e analisar como práticas de avaliação da aprendizagem de professoras alfabetizadoras do final do ciclo de alfabetização estão dialogando com a proposta de avaliação de uma cadeia multiplicadora de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para isso, foi utilizada uma metodologia exploratória/descritiva, a partir da perspectiva qualitativa, a qual realizou uma análise documental e entrevistas.

Nessa dissertação, a autora embasa suas escritas na avaliação a partir dos modelos do PNAIC e problematiza sobre as práticas avaliativas desses professores alfabetizadores, formadores nesse processo e influenciadores nesse ciclo de alfabetização. Silveira (2016) afirma que:

A criança do ciclo de alfabetização está no início da escolarização formal e ainda está tentando se apropriar da cultura escolar e aprendendo a ser aluna. Nesse sentido, a proposta do Programa defende que o papel da escola é de ensinar o sistema de escrita, possibilitar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos e, além disso, ampliar o universo cultural dos alunos. (SILVEIRA, 2016, p. 36)

Para isso, a escola e os professores precisam planejar propostas que possibilitem seu uso em situações de interação social, que a criança compreenda o funcionamento da escrita e a utilidade delas em atividades de leitura e produção de textos de forma significativa, mesmo antes do domínio do Sistema de Escrita Alfabética. (BRASIL, 2012, p.20)

A autora cita que a proposta dos materiais do PNAIC defende uma avaliação formativa, com o objetivo de ampliar o tempo do processo de aprendizagem dos alunos e com isso, a avaliação precisa contribuir no desenvolvimento deste, buscando a garantia do ensino e aprendizagem. Assim, o trabalho no ciclo motiva uma reflexão do professor sobre sua postura de avaliação, entendendo que seu planejamento deve estar a serviço da aprendizagem e da inclusão, usando-o como uma estratégia que garanta o atendimento diferenciado, que atenda as especificidades de cada turma e qualifique o processo de aprendizagem de todos.

Neste sentido, Silveira (2016) aponta que:

a avaliação e o planejamento devem estar sincronizados na organização pedagógica, pois, para garantir as aprendizagens, é necessário construir um planejamento que acompanhe os alunos em seus diferentes momentos da constituição da leitura e escrita. O planejamento é considerado uma ferramenta essencial para o processo de avaliação, assim como a prática avaliativa pode possibilitar ao professor: “[...] uma compreensão do processo de construção das aprendizagens pelos estudantes e de reflexão sobre as estratégias de ensino”. (SILVEIRA, 2016, p. 54 apud BRASIL, 2012c, p.08)

É citado que a concepção de avaliação que o PNAIC sugere sustenta uma avaliação a favor da democratização, em que a escola possibilita uma aprendizagem de qualidade com garantia de acesso, permanência e sucesso de seus alunos, abandonando a perspectiva técnica, burocrática e classificatória, assim como o próprio documento indica, que

[...] a avaliação precisa ser feita para garantir as aprendizagens e não para punir os que não aprenderam — como outrora acontecia nas escolas de todo o mundo. O foco é em uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico. As avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam são pontos de partida para planejar estratégias para aproximá-las da escola (BRASIL, 2012a, p. 22).

É preciso levar em consideração que a avaliação escolar em nosso país tem um histórico de autoritariedade e seletividade e que isso serve como um instrumento de controle da estrutura social, ajudando em um histórico de altos índices de reprovação e evasão escolar. Neste sentido, cabe registrar que “a avaliação, neste ponto de vista, culpabiliza os alunos por seu desempenho escolar e negligencia um problema social que também é de responsabilidade da escola.” (SILVEIRA, 2016, p. 57)

Entendemos então que, como pondera a autora, a proposta do ciclo considera os diferentes tempos de aprendizagem de cada aluno a partir de uma ideia mais humana que contribui na realização do papel social da escola, que é a de garantir a aprendizagem de todos.

Essa perspectiva qualifica o processo de aprendizagem que acompanha a criança e pensa estratégias garantindo o aprendizado.

Considera-se que essa forma de avaliação que respeita a individualidade e os tempos de aprendizagem descritos, faz com que esse processo se torne mais fácil e significativo para todos os envolvidos, tanto para os estudantes, quanto para os docentes. Dessa forma, observa-se a caminhada de cada indivíduo, suas evoluções e potencialidades, com a intencionalidade muito além de apenas resultados que são convertidos em números e notas excludentes do âmbito geral desse processo de aquisição de conhecimento.

Neste sentido, ficou evidente que as docentes estão tentando diversificar as formas de considerar a aprendizagem dos alunos e fazer uma ruptura do uso da prova como registro mais importante da avaliação dos estudantes. Outra questão é sobre as práticas avaliativas dos docentes e seus discursos, já que o PNAIC traz uma concepção de avaliação formativa que contribui para a construção de mudanças na qualidade da educação enquanto as concepções de avaliação feitas durante a prática cotidiana não vão ao encontro dessa expectativa.

Assim, ficam postos alguns desafios a novas pesquisas que venham a contribuir para formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, como a de encontrar formas e meios de fazer com que esses conceitos e formas de avaliação e de trabalho docente que aparecem em nossos documentos normativos perpassem as escritas e cheguem, de fato, dentro da sala afetando pensar pedagógico e o fazer docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem inúmeras possibilidades, utilizações e perspectivas sobre as práticas pedagógicas adotadas por professores nos mais diferentes níveis de ensino, porém, como define o saudoso filósofo e educador brasileiro Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, sistematizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.39). Quando entendemos esse conceito, podemos pensar em uma educação horizontal, mediadora e pensada de igual para igual, não mais vista como um processo, em que apenas o professor é o detentor de todo o conhecimento, o qual deve apenas ser repassado aos estudantes.

Nessa perspectiva, este Trabalho de Conclusão de Curso teve como principal objetivo identificar e analisar quais são as práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas por professores alfabetizadores nos últimos 10 anos em um levantamento de dados de uma pesquisa de Estado do Conhecimento a partir do uso de dissertações disponibilizadas na BDTD; analisar o acervo digital da BDTD especificamente em dissertações sobre o referido tema; identificar quais são as abordagens trabalhadas por professores alfabetizadores; pontuar as práticas docentes mais utilizadas ou faladas por professoras alfabetizadoras nos últimos 10 anos.

Para que se concretizasse a proposta do estudo, o caminho metodológico percorrido para esta pesquisa teve caráter qualitativo, organizado de forma online com a utilização de três palavras chaves para filtrar os resultados obtidos. As palavras utilizadas foram: Práticas docentes; Alfabetização; Rio Grande do Sul; e assim foi feita a investigação nas dissertações publicadas no período de dez anos entre 2012 e 2022.

O problema de pesquisa a ser respondido ficou definido como: O que as produções científicas apresentam sobre as práticas pedagógicas utilizadas por docentes alfabetizadores nos últimos 10 anos? Após a categorização e análise das dissertações, foi possível perceber alguns pontos relevantes que contribuem para um resultado da problematização inicial desta investigação.

Uma das observações deu-se acerca de como, nas dissertações analisadas, as escritas das autoras relatam que as professoras analisadas, em sua maioria, já ultrapassaram a ideia do método tradicional em suas salas de referência. Essas professoras entrevistadas nas pesquisas demonstravam preocupação com o uso de diferentes recursos para a alfabetização significativa de suas crianças, como espaços de convivência na sala, ambientes que favorecem o compartilhamento de aprendizagens e a necessidade de ir além dos materiais didáticos como o caderno, livro e cartilhas.

Foi possível identificar que houve grande avanço das pesquisas e práticas pensadas para essa etapa do EF, além mesmo da alfabetização, mas como no decorrer dos anos selecionados para esta pesquisa, cada vez mais apareciam temáticas e observações além do que era aprofundado anteriormente. Junto com esse avanço, foi possível verificar também a preocupação dos docentes nos resultados da alfabetização, principalmente, no 1º ano, onde este sempre era um aspecto que deixava os professores inseguros quanto ao andamento do processo de aprendizagem, mesmo que nossas leis digam que a alfabetização pode ocorrer até o 3º ano do EF.

Pensando também nesses resultados, observamos que houve uma significativa mudança no que se refere à avaliação das crianças. Além dos resultados esperados por meio de provas, trabalhos, leitura e escrita, o processo de aquisição de conhecimentos e a individualidade de cada um começou a ser analisada e respeitada, entendendo que cada criança aprende em seu tempo e o que deve ser considerado é o avanço que o aluno teve em relação a ele mesmo no início desse processo. A comparação que antes era feita entre a turma, começou a ser feita de cada um em relação a si mesmo. Isso no que se refere às pesquisas, pois sabemos que, no dia a dia das escolas, nem sempre a avaliação é vista dessa forma, já que os professores ainda necessitam suprir uma demanda de notas e indicadores que são solicitados pela escola.

Um aspecto que foi possível identificar é o fato de ter encontrado um número considerado pequeno de pesquisas que tratam temática deste TCC, já que o período temporal definido para a seleção das obras era de uma década. Além disso, o fato de essas dissertações tratarem em sua maioria, de aspectos mais pontuais, como a alfabetização acerca de apenas um programa governamental, fazendo com que essas escritas não contribuíssem em seu todo para o problema abordado nesta pesquisa. Considero que esses aspectos confirmam a percepção inicial de que esta etapa do ensino institucionalizado acaba sendo deixada de lado no que se refere à pesquisas, formações continuadas de professores e inovações de seus estudos.

Considero que esta pesquisa tenha contribuído muito em minha formação, uma vez que foi possível analisar e refletir sobre os aspectos que, em toda minha graduação considerei importante e que a partir dessas escritas, pude concretizar e obter respostas que viessem a sanar e confirmar minhas dúvidas sobre a temática. Alfabetização é um momento mágico, é uma porta que se abre em um horizonte vasto de possibilidades e potencialidades frente às crianças e, com isso, cabe ao professor criar espaço para que elas se desenvolvam, criem repertório e encantem-se com o mundo letrado que as cerca.

Concluo minhas escritas com a certeza de que a alfabetização tem uma grande parte de meu coração enquanto educadora e que, dentro do possível, darei continuidade em meus estudos

nessa mesma linha de pesquisa, fazendo investigações de campo, analisando novos estudos, teorias e autores que se interessem por escrever sobre essa fundamental etapa da educação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, W. Obras escolhidas II: **Rua de mão única**. 5.ed.. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, DF, 2010. Acesso em: 28/05/23.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: Mai. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais**. Brasília, 2004.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB/2007 - **Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Brasília: **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: Secretaria de Educação Básica - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: Mai. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 40 p.
- CANDAU, V. M. (org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- CHERUTI, L. J. C. **A prática de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola pública municipal**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/913/1/ljccheruti.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- CRUZ, J. B. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Formação continuada e práxis docente**. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022. Disponível em:
<http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/3122/2/Juliane%20Barssalos%20da%20Cruz.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999, p. 17-42 (Capítulo 1 – Introdução).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. G. Por uma política de formação de professores. Pesquisa Fapesp (2018).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**, 2022. Brasília: MEC, 2011. JANUZZI, Paulo. Disponível em: Censo Escolar — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: Mai. 2023.

JERUSALINSKY, J. **Enquanto o futuro não vem: A Psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. III Série. Salvador: Álgama, 2002. Calças curtas 3. 306 p.

JERUSALINSKY, A. N. (2014). *A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. Salvador: Álgama.

KRAMER, S. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

KOHL-SANTOS, P; MOROSINI, M. C. **O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica**. Revista Panorâmica online, v. 33, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/EC_RevistaPanoramica%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/EC_RevistaPanoramica%20(3).pdf). Acesso em: 23 jul. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: _____. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: Tendências Pedagógicas na Prática Escolar JC Libâneo.pdf. Acesso em: Mai. 2023

LIMA, E. L. **Currículo e desenvolvimento humano**. In **Caderno Indagações sobre o Currículo**. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

LIMA, I. M. **O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educaçã, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/542/Dissertacao%20Itaise%20Moretti%20de%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 mar. 2023.

LOSS, A. S.; SOUZA, F. B. (org.). A criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e desafios a partir do trabalho com projetos. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar (org.). **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC**. Curitiba: Editora Crv, 2020. Cap. 2. p. 37-54. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1an8NfwtcPOlnQCjoBZpeufItS2whjtjo/view>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MACHADO, Y. S. R. **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças**. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32439/1/Estrategiasensinoremoto_Machado_2020.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

MARTINEZ, D. F. **A escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: Domínios de sentido na linguagem científica**. 2015. 260 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148566/000991311.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 mar. 2023.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. -Brasília: MEC, 2007.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Porto Alegre: Educação Por Escrito, 2014, v. 5, n. 2, p. 154-164.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Porto Alegre: Educação Por Escrito, 2014, v. 5, n. 2, p. 154-164.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisa em administração, v. 1. n° 3, 1996.

SILVEIRA, P. B. **“Me ensina o que você vê?”: Avaliação da Aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149098/001004781.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SILVEIRA, V. M. P. **A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013. Disponível em:

[file:///C:/Users/fanyd/Downloads/vmpsilveira%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/fanyd/Downloads/vmpsilveira%20(4).pdf). Acesso em: 01 mar. 2023.

SOLIGO, R. **É possível alfabetizar a distância?**. Diálogos, 2020. Disponível em:

<https://www.dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/e-possivel-alfabetizar-a-distancia>.

Acesso em: Mai. 2023