



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

BIANCA FRANK DE FREITAS

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS:
UMA VISÃO DAS PROFESSORAS DO 1º E 2º ANO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE PARAÍ/RS

Erechim
2023

BIANCA FRANK DE FREITAS

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS:
UMA VISÃO DAS PROFESSORAS DO 1º E 2º ANO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE PARAÍ/RS**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Erechim
2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Freitas, Bianca Frank de

Concepções e práticas alfabetizadoras: uma visão das professoras do 1º E 2º ano das escolas públicas do município de Paraí/RS / Bianca Frank de Freitas. -- 2023.

178 f.:il.

Orientadora: Doutora em Educação Marilane Maria Wolff Paim

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim,RS, 2023.

1. Alfabetização. Métodos de alfabetização. Concepções de alfabetização. Práticas alfabetizadoras.. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

BIANCA FRANK DE FREITAS

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS:
UMA VISÃO DAS PROFESSORAS DO 1º E 2º ANO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE PARAÍ/RS**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos (UFFS/Erechim)

Prof.^a Dr.^a Marineiva Moro Campos de Oliveira (UNOESC)

Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim (UFFS/Erechim)

A minha filha, Clara Frank Sacardo, que, mesmo sem saber, motivou todos os meus passos e inspirou toda esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me dado força, saúde e sabedoria nestes dois anos de Mestrado, permitindo que este momento fosse vivido por mim.

A minha filha Clara, que, mesmo tão pequena, foi minha inspiração para me inscrever no mestrado e concluí-lo.

Ao meu noivo, Ronaldo Sacardo, que não mediu esforços para me ajudar nesta etapa da vida, pela paciência, carinho, dedicação, por sempre mediar minhas crises existenciais e me manter focada nos meus objetivos.

À Universidade Federal da Fronteira Sul pela oferta de uma educação pública de qualidade, disponibilizando a todos a possibilidade de estudar e se aprimorar profissionalmente.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) que acompanharam a minha trajetória, oferecendo teorias e metodologias fundamentais para o meu crescimento profissional.

À minha orientadora da Dissertação de Mestrado, Prof.^a Dr.^a Marilane Wolff Paim, que aceitou me acompanhar nesse processo de crescimento profissional e que foi imprescindível para que ele tivesse sucesso. Agradeço também à dedicação, ao apoio, à confiança e ao estímulo durante a elaboração deste trabalho.

A todas as professoras participantes desta pesquisa, que, ao conversarmos, aceitaram de prontidão participar da investigação, bem como as instituições que abriram suas portas para que pudéssemos conversar com as professoras e realizar as observações. Obrigado pelo acolhimento e seriedade com que me receberam.

À Coordenadoria Regional de Educação por autorizar as escolas do Estado presentes no município de Paraí/RS a participarem da pesquisa.

Aos membros da banca deste trabalho de dissertação: Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos e Prof.^a Dr.^a Marineiva Moro Campos de Oliveira, por terem participado da banca examinadora na qualificação do projeto de dissertação e pelas contribuições que ajudaram no aprimoramento da pesquisa. Meu agradecimento também pelo tempo e comprometimento dedicado com as leituras e apontamentos.

A todos, minha eterna gratidão!

“A alfabetização é uma ponte que leva da miséria à esperança. É uma ferramenta para vida diária na sociedade moderna. É um baluarte contra a pobreza, e um bloco de construção do desenvolvimento, um complemento essencial para investimentos em estradas, barragens, clínicas e fábricas [...] para todos, em toda parte, a alfabetização é, juntamente com a educação, um direito humano básico. A alfabetização é, finalmente, o caminho para o progresso humano e um meio através do qual cada homem, mulher e criança pode realizar o seu potencial”.

Kofi Annan, UNESCO.

RESUMO

A presente dissertação investigou as concepções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano da rede pública do município de Paraí/RS. Para tal, foram delimitados como objetivos específicos: conceituar os métodos de alfabetização no contexto histórico; compreender como os processos de alfabetização se desenvolvem; identificar quais as concepções de alfabetização estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública; registrar como ocorrem as ações pedagógicas das professoras alfabetizadoras; desenvolver um documento norteador com princípios alfabetizadores para as professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Para atingir estes objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e construído um Estado do Conhecimento para verificar as produções existentes acerca do tema, sendo esse realizado em duas bases de dados (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Scientific Electronic Library Online). A pesquisa nas duas bases resultou em um total de seis trabalhos sobre o assunto, que foram separados em três categorias e analisados. Dito isso, este estudo apresentou como problemática: quais são as concepções alfabetizadoras presentes nas ações das professoras do 1º e 2º ano das escolas públicas do município de Paraí/RS? Diante desta questão, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, que se efetivou na aplicação de questionário *on-line* e observação de até três aulas de professoras alfabetizadoras de Paraí/RS. Já a análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os principais conceitos foram trabalhados a partir de autores que contribuíram para a discussão teórica deste estudo, sendo os principais: Kramer (2019), Tfouni (2006), Teale (1982), Kato (1986), Kleiman (1995), Frade (2005, 2007), Mortatti (2006), França (2008), Monteiro e Silva (2015), Ferreira et al. (2013) e Franco (2016). Ao concluir esta pesquisa, pode-se afirmar que os objetivos estabelecidos foram alcançados, uma vez que é possível perceber que as concepções tradicional e crítico-social dos conteúdos fundamentam as práticas pedagógicas das professoras que atuam no 1º e 2º ano do município de Paraí/RS. Por fim, ressalta-se a relevância de as professoras alfabetizadoras conhecerem os fundamentos de sua prática, pois teoria e prática caminham juntas.

Palavras-chave: Alfabetização. Métodos de alfabetização. Concepções de alfabetização. Práticas alfabetizadoras.

ABSTRACT

This dissertation investigated the conceptions of literacy present in the pedagogical practices of teachers in the 1st and 2nd grades of the public school system in the municipality of Paraí/RS. To do so, the following specific objectives were defined: conceptualize literacy methods in the historical context; understand how literacy processes develop; identify the literacy conceptions present in the pedagogical practices of teachers in the 1st and 2nd grades of the public elementary school system; document the pedagogical actions of literacy teachers; develop a guiding document with literacy principles for teachers in the 1st and 2nd grades of the elementary school. To achieve these objectives, a bibliographic research was conducted and a State of Knowledge was constructed to examine existing productions on the topic. This was carried out using two databases (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações and Scientific Electronic Library Online). The research in both databases resulted in a total of six studies on the subject, which were separated into three categories and analyzed. With that said, this study presented the following issue: what are the literacy conceptions present in the actions of teachers in the 1st and 2nd grades of public schools in the municipality of Paraí/RS? In light of this question, a qualitative research was chosen, which was carried out through the application of an online questionnaire and the observation of up to three classes taught by literacy teachers in Paraí/RS. Data analysis was conducted using Bardin's Content Analysis (2016). The main concepts were approached through authors who contributed to the theoretical discussion of this study, including: Kramer (2019), Tfouni (2006), Teale (1982), Kato (1986), Kleiman (1995), Frade (2005, 2007), Mortatti (2006), França (2008), Monteiro e Silva (2015), Ferreira et al. (2013), and Franco (2016). Upon concluding this research, it can be affirmed that the established objectives were achieved, as it is possible to perceive that both the traditional and critical-social conceptions of content underpin the pedagogical practices of teachers working in the 1st and 2nd grades in the municipality of Paraí/RS. Finally, the relevance of literacy teachers knowing the foundations of their practice is emphasized, as theory and practice go hand in hand.

Keywords: Literacy. Literacy methods. Literacy conceptions. Literacy practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Concentração de pesquisas por região brasileira após a seleção.....	31
Figura 2 – Categorias de análise.....	32
Figura 3 – Cartas de ABC.....	45
Figura 4 – Cartilha “Caminho Suave”	57
Figura 5 – Mapa da localização territorial do município de Paraí/RS.....	67
Figura 6 – Dados relacionados à educação do município de Paraí/RS	69
Figura 7 – Área do conhecimento das Pós-Graduações das participantes.	85
Figura 8 – Categorias de análise.....	89
Figura 9 – Andamento da aula.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Bibliografia anotada.....	28
Tabela 2 – Bibliografia sistematizada	29
Tabela 3 – Bibliografia categorizada.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos encontrados na BDTD e SciELO.....	27
Quadro 2 – Convergências e divergências dos trabalhos analisados no Estado do Conhecimento.....	37
Quadro 3 – Documentos sobre educação e alfabetização.....	50
Quadro 4 – Aporte teórico.....	64
Quadro 5 – Escolas públicas da cidade de Parai/RS.....	69
Quadro 6 – Comparativo do método que as professoras participantes dizem usar e os que usam em sua prática pedagógica.	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de publicações por tipo de trabalho após a seleção das pesquisas	29
Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas selecionadas por ano de trabalho	30
Gráfico 3 – Distribuição das pesquisas selecionadas por instituição de vínculo.....	30
Gráfico 4 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais.....	54
Gráfico 5 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019).....	55
Gráfico 6 – Gênero dos sujeitos da pesquisa	80
Gráfico 7– Idade das participantes da pesquisa	81
Gráfico 8 – Perfil Étnico-racial das participantes da pesquisa	82
Gráfico 9 – Cidade onde as participantes moram.....	83
Gráfico 10 – Quantidade de Pós-Graduação Lato Sensu	84
Gráfico 11 – Vínculo empregatício	87
Gráfico 12 – Turma em que trabalham atualmente	88
Gráfico 13 – Método utilizado pelas professoras participantes.....	100
Gráfico 14 – Utilização sempre do mesmo método	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD CONTINUA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEPE	Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 AUTOBIOGRAFIA: UMA ESCRITA SOBRE MIM	17
2.1 PASSOS EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO.....	17
2.2 EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O MEU “SER” PROFESSORA.....	21
3 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS?	26
3.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	32
3.2 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	35
3.3 HABILIDADES COGNITIVAS NA ALFABETIZAÇÃO	36
3.4 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DAS PESQUISAS ANALISADAS COM ESTA PESQUISA	37
4 TRABALHANDO O EMBASAMENTO TEÓRICO	39
4.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS TERMOS, UM SIGNIFICADO.....	39
4.2 ALFABETIZAÇÃO E A QUESTÃO DOS MÉTODOS: UMA BREVE HISTÓRIA.....	43
4.3 COMO A TEORIA SE EFETIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	56
5 PERCURSO METODOLÓGICO	61
5.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	62
5.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	63
5.3 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	64
5.4 PESQUISA DE CAMPO.....	66
5.4.1 Contextualizando o local da investigação e as participantes da pesquisa	67
5.4.2 Instrumento de coleta de dados: questionários	73
5.4.3 Instrumento de coleta de dados: observações	74
5.5 ANÁLISE DOS DADOS	75
5.6 DOCUMENTO NORTEADOR DE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS – PRODUTO FINAL	77
6 DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA	79
6.1 CONHECENDO AS PROFESSORAS DE 1º E 2º ANO DO MUNICÍPIO DE PARAÍ/RS.	79
6.2 CONHECENDO A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DAS DOCENTES	89

6.3 CONHECENDO OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZADOS NOS 1º E 2º ANOS DE PARAIÁ/RS	99
6.4 AS CRIANÇAS POSSUEM VOZ E REALIDADE RESPEITADAS EM SALA DE AULA?	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	130
ANEXOS	163

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A alfabetização é compreendida como um processo, e não como um estado, pois inicia bem cedo e nunca termina (FERREIRO, 2015). Neste sentido, a alfabetização é uma fase importantíssima da Educação Básica e exige dedicação da professora¹ e do aluno para que o objetivo de aprender a ler, escrever e utilizar esse conhecimento no mundo seja alcançado. Segundo Soares (2016, p. 10):

Uma criança alfabetizada consegue compreender o mundo e tudo que está a sua volta de forma crítica e participativa, tendo em vista que a alfabetização envolve o uso da língua de uma forma significativa. Alfabetizar é ensinar a ler e escrever e adequar esse processo a essas práticas sociais.

Compreendendo que o processo de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento e socialização do ser humano, entende-se que precisa ser realizada levando em conta a realidade da criança e objetivando o desenvolvimento da leitura, da escrita e da utilização desse conhecimento socialmente. Nesse contexto, a função da professora é relevante no processo de alfabetização, pois é necessário um olhar atento ao desenvolvimento de cada criança, para, assim, entender suas necessidades e alfabetizá-la. Para tal, deve-se considerar os conhecimentos prévios de cada criança e “[...] proporcionar situações nas quais os alunos sejam colocados em contato com as práticas sociais de leitura e de escrita” (MOREIRA, 2014, p. 14).

Quando falamos em alfabetização, relacionamos ao período em que a criança conhece as letras, aprende a juntá-las e transformá-las em palavras. É também o período em que se visualiza o que foi construído, por meio da leitura e da escrita desse processo, relacionando o que foi aprendido ao seu dia a dia. Pensando assim, parece simples, mas as crianças têm modos e momentos diferentes de aprender: cada uma tem suas especificidades, e isso deve ser considerado na alfabetização.

É necessário ressaltar que as concepções de alfabetização passaram por várias transformações ao longo do tempo, e foram essas transformações históricas que estabeleceram os métodos e concepções de alfabetização que conhecemos hoje. Para que a aprendizagem de leitura e escrita e seu uso social aconteça, as concepções e ações alfabetizadoras devem estar em sintonia.

Assim,

¹ Nesta pesquisa será utilizada a palavra “professora” no feminino, pois é uma profissão em que há a predominância de mulheres. Nesse sentido, não serão incluídos “os/as” com o intuito de que a leitura não fique maçante.

[...] teoria e prática são dois componentes indissolúveis das ‘práxis’ definida como atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar um do outro. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática (VASQUEZ, 1977 *apud* TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2005, p. 222).

Ou seja, o que as professoras realizam em sala de aula (prática) deve condizer com sua base teórica (concepções). Sob esse foco, o tema desta dissertação é “concepções e práticas alfabetizadoras” e traz como problema de pesquisa: quais são as concepções alfabetizadoras presentes nas práticas das professoras do 1º e 2º ano das escolas públicas do município de Paraí/RS? Nesse sentido, foram pesquisadas quais as teorias que embasam o trabalho da professora alfabetizadora atualmente e se a sua prática condiz com as teorias. É relevante sabermos disso para entendermos o que acontece em uma sala de aula de 1º e 2º ano e como podemos auxiliar as professoras a avançar em suas práticas e superar dificuldades na concretização da alfabetização de suas crianças, pois o resultado das crianças brasileiras em leitura e escrita atualmente não é satisfatório.

O resultado das crianças brasileiras na prova do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), de 2015, apresenta o Brasil em 59º lugar em leitura, em uma relação de 70 países, o que deixa a população com uma média de 407 pontos em leitura (BRASIL, 2019). Esse valor é consideravelmente inferior à média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com 493 pontos, e representa que “[...] 51% ficaram abaixo do nível 2 em leitura, patamar mínimo necessário para o pleno exercício da cidadania, segundo a OCDE.” (BRASIL, 2019, p. 11). Nesse sentido, esta dissertação, intitulada “Concepções e práticas alfabetizadoras: uma visão das professoras do 1º e 2º ano das escolas públicas do município de Paraí/RS”, procura contribuir para a compreensão das concepções e práticas de alfabetização das professoras do 1º e 2º ano, visando melhorar a educação primária do Brasil.

A partir da problemática desta pesquisa, foram estabelecidos alguns objetivos, sendo o geral: investigar as concepções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano da rede pública do município de Paraí/RS. E os específicos: compreender como os processos de alfabetização se desenvolvem; conceituar os métodos de alfabetização; identificar quais concepções de alfabetização estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental; registrar como ocorrem as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras; e desenvolver um documento norteador com princípios alfabetizadores.

A pesquisa é de caráter qualitativo, pois sua essência está no significado intrínseco nos dados coletados, e não em seus números e estatísticas. O estudo tem seu início com uma pesquisa bibliográfica acerca do tema “concepções e práticas alfabetizadoras”; em seguida, foi realizada uma pesquisa de Estado do Conhecimento na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO); e, por último foi realizada uma pesquisa de campo nas escolas públicas de 1º e 2º ano de Paraí/RS.

Assim, esta dissertação é organizada da seguinte forma: nas “Considerações iniciais”, são abordadas as questões gerais da pesquisa, sendo o tema, os objetivos gerais e específicos, o problema, a relevância desta investigação e, por fim, o produto final. Nesse viés, no segundo capítulo, “Autobiografia: uma escrita sobre mim”, foram abordadas algumas memórias acadêmicas e profissionais da autora, para que o/a leitor/a possa entender como a trajetória de vida da autora contribuiu para este estudo. Em seguida, no próximo capítulo, “Estado do Conhecimento”, é realizada a garimpagem das pesquisas existentes sobre o tema desta investigação, na BDTD e na SciELO, conforme exposto anteriormente. Neste sentido, a pesquisa foi realizada buscando trabalhos publicados entre 2011 e 2021 com os termos “concepções”, “alfabetização” e “prática” contidos no título das obras. Essa pesquisa nos direcionou para seis trabalhos correlatos sobre concepções e práticas alfabetizadoras, que foram analisados a partir de três categorias: concepções e práticas de alfabetização, práticas de alfabetização e habilidades cognitivas na alfabetização.

No quarto capítulo, “Trabalhando o embasamento teórico”, foram abordados os conceitos de alfabetização e letramento, uma breve história da alfabetização e dos métodos no Brasil, e como os métodos e concepções de alfabetização acontecem na prática. Teóricos importantes foram selecionados para articular com o tema da pesquisa, sendo alguns deles: Batista (2022), Corrêa e Silva (2008), Ferreiro (1999), França (2008), Frade (2005, 2007), Kramer (2019), Kleiman (1995), Kato (1986), Mortatti (2006), Monteiro e Silva (2015), Oliveira (2007), Romanelli (1998), Soares (2003, 2004, 2006, 2009), Silva (2011) e Tfouni (2006).

O capítulo sobre a metodologia desta dissertação, intitulado “Percurso metodológico”, expõe como será realizado cada passo da investigação, desde a pesquisa bibliográfica até a criação do produto final. O produto final, por sua vez, é a criação de um documento com princípios alfabetizadores. Em seguida, encontra-se o item intitulado “Diálogo com os dados da pesquisa”, no qual são apresentadas as informações obtidas pelos dois instrumentos de coleta: observações e questionários. Nessa parte, são abordados quatro momentos que se completam e

forneem uma contextualização acerca dos sujeitos desta pesquisa, das concepções de alfabetização das professoras do 1º e 2º ano do município de Parai/RS, dos métodos de alfabetização utilizados nas salas de aula e da consideração dada à voz e à realidade das crianças das turmas investigadas durante o processo de alfabetização. Por fim, são apresentadas as “Considerações finais”, onde se expõem algumas considerações referentes à pesquisa realizada.

2 AUTOBIOGRAFIA: UMA ESCRITA SOBRE MIM

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história à nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

De todas as tarefas que envolvem uma produção, escrever sobre si mesmo é nitidamente a mais árdua, mas igualmente importante. Sentar e relembrar toda a trajetória, trazê-la para o papel e refletir criticamente sobre ela lança ao pesquisador um olhar sobre sua história, “estava aqui e cheguei aqui” e como tudo se entrelaça, quando percebemos que tudo que vivemos nos constituiu e levou até onde estamos. Nesse sentido, este capítulo trata sobre a constituição da autora desta pesquisa, perpassando pela formação acadêmica e profissional. Sendo assim, comentaremos sobre as vivências educacionais da pesquisadora, unidas às reflexões teóricas.

2.1 PASSOS EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO

Quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente (VYGOTSKY, 2002, p. 78).

Ao produzir essa autobiografia me peguei refletindo sobre meu primeiro contato com a área da educação. Esse momento ocorreu quando minha mãe precisou voltar ao trabalho e me deixou em uma escola de Educação Infantil, lugar esse que ficava em uma casa com um quiosque, onde eram realizadas as apresentações de pais, reuniões, etc. Nesse viés, percebe-se que naquela época, bem como ainda hoje, era muito recorrente na maioria das famílias os pais deixarem as crianças na escola/creche para poder voltar ao trabalho e raro são os casos em que o pai ou a mãe podem se dedicar a cuidar exclusivamente dos filhos nos primeiros anos de vida.

Com cinco anos de idade iniciei meus estudos em uma nova escola. Essa escola era mais perto de casa e foi nessa fase que construí diversos conhecimentos que serviram de base para os anos seguintes. Lembro-me que minha sala tinha uma porta que abria passagem direta para o parque de areia e que eu e meus colegas esperávamos ansiosamente que a professora se direcionasse até ela e a abrisse, pois isso significava que logo iríamos para fora da sala de aula. Refletindo, hoje percebo que essa ansiedade por ir brincar lá fora demonstrava que o que estava sendo proposto em sala de aula não era interessante. Até hoje minha mãe guarda uma pasta com meus trabalhos e nela só se encontram trabalhos impressos, pintados em cores padrão ou com bolinhas de crepom. Nesse sentido, vale ressaltar que:

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

O brincar é imprescindível na Educação Básica como um todo, mas principalmente na Educação Infantil, porém, sabemos que ainda hoje há dificuldade de algumas professoras compreenderem essa importância, então imagine como era raro esse entendimento vinte anos atrás. Seguindo minha reflexão, percebi que durante o Ensino Fundamental passei por muitos momentos marcantes, um dos momentos foi quando a pedagoga titular da minha turma resolveu fazer uma experiência para demonstrar os pontos negativos dos alimentos industrializados.

Após a entrada do intervalo, a professora em questão pediu que um dos alunos que estava terminando de comer seu salgadinho entregasse um para ela e assim ele fez. Não me recordo as exatas palavras que ela utilizou naquele momento, mas lembro nitidamente dela queimando o salgado e mostrando que ele era plástico. Como era de se esperar, toda a turma ficou boquiaberta e eu chocada, passei dias com aquela imagem na minha cabeça e sempre que me perguntam sobre o meu Ensino Fundamental eu recordo e me remeto a essa cena. Nesse sentido, refletir sobre essa experiência me lembra de Arroyo (2000), quando ele comenta sobre a humana docência. Será que o modo de abordar esse tema não poderia ter sido mais humano? Mais respeitoso? Com certeza poderia, mas, no momento, foi o que a professora pode oferecer aos seus alunos. Concomitante a isso, Arroyo (2000, p. 55) manifesta que:

São os processos de ensinar-aprender mais complexos, e mais esquecidos nos currículos, na organização dos tempos e espaços escolares, na formação de professores(as). Aprendemos disciplinas sobre conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não nos entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos.

Vale ressaltar que práticas pedagógicas como essas podem gerar traumas para as crianças, traumas que podem se transformar em problemas psicológicos que afetam toda a sua vida. Por isso, quando decidi ser pedagoga, de uma coisa eu tinha certeza: eu não seria uma professora que utilizava de didáticas que deixassem as crianças abaladas, com medo, assustadas, pressionadas e “engessadas”. Compreendo que quando eu cursava o Ensino Fundamental havia pequenas e tímidas investidas em uma concepção construtivista. Sob esse foco, entende-se por concepção construtivista uma “[...] teoria psicológica aplicada à compreensão do percurso vivenciado pela criança na tentativa de compreender como a escrita funciona.” (FRADE, 2005,

p. 40). Dito isso, o construtivismo não é um método pedagógico de como alfabetizar, mas uma teoria que auxilia as professoras a entender como as crianças aprendem e, portanto, facilita o processo de ensino.

A maior parte das escolas ainda tinham uma visão tradicional de ensino, que visava

[...] um fechamento no pedagógico, com o cumprimento do programa, não se abrindo para o essencial que é a transformação da realidade, permanecendo presa aos velhos esquemas de ensino de transferência do conhecimento. Nessa educação, os professores estão distanciados dos alunos e são os donos do saber e da autoridade. Sua palavra é inquestionável. Ao aluno cabe a passividade, transformando-se em recipiente de informações (BARBOSA; MACHADO, 2004, p. 184).

Durante o Ensino Médio não foi diferente, a escola e as professoras tinham o mesmo viés tradicional. O que mudou foi que passei a estudar em uma escola estadual (até então eu havia estudado apenas em escolas municipais) e com professoras que utilizavam basicamente o livro didático. Assim sendo, a didática utilizada era um copia e cola do livro didático para o caderno e exercícios fixadores, metodologia essa que raramente abria espaço para propostas diferentes. Recordo-me que muitas vezes um ou outro colega (e me incluo nesse grupo) ficava sem entender e como tínhamos medo de perguntar para a professora, nós nos ajudávamos, quando um entendia explicava para quem não entendia. Sob esse foco, “[...] executar tarefas com outros em um pequeno grupo [...] é condição, no mínimo necessária, para a ocorrência de confrontos de realizações e pontos de vista diferentes ou opostos dos parceiros sobre o conceito a ser aprendido.” (MORO, 2000, p. 5).

Seguindo em ordem cronológica, no ano de 2015 iniciei a minha graduação em Pedagogia e foi a partir deste momento que passei a ter contato direto com a área da Educação e me formar enquanto profissional. Nesse viés, durante os cinco anos de graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), foram apresentadas diversas abordagens que levam em consideração a criança como sujeito da sua aprendizagem. Nessa perspectiva, é incompreensível que professoras recém-formados saiam da academia e implementem um ensino tradicional, tal qual era implementado em tempos de outrora, sendo que hoje há outras abordagens mais atuais e que somariam muito mais no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Hoje consigo compreender o porquê de professoras veteranas ainda defenderem e implementarem o ensino tradicional, já que na época em que foram formadas era assim que era feito e esse era o ensino tido como ideal, entretanto, não é isso que se espera de profissionais que acabaram de sair da graduação. Barbosa e Machado (2004, p. 187) destacam que: “A

fragilidade da formação dos profissionais da educação, com forte conotação ideológica conservadora, impede a realização de uma prática transformadora.”

Percebe-se que as professoras recém-formadas apresentam em seus discursos uma rejeição ao modelo tradicional, mas durante a sua prática pedagógica do dia a dia é o modelo mais empregado por elas (VASCONCELLOS, 1992). Isso é facilmente observado ao passar algumas horas na escola, seja em estágio, realizando pesquisas de campo, seja em conversas informais com profissionais da educação, ou com as próprias crianças. Mas por que isso acontece? Isso se deve ao fato de que os educadores não sabem como empregar uma prática diferente ou, também, por segurança, pois se as professoras “mais experientes” utilizam até hoje e está funcionando, por que mudar?

Dando continuidade ao exposto, durante a graduação em Pedagogia tive diversas disciplinas que marcaram minha trajetória, mas duas se destacam, sendo elas: “Alfabetização: teoria e prática I” e “Alfabetização: teoria e prática II”. Nesse sentido, ter esses dois componentes curriculares de alfabetização foi ótimo, pois me ofereceram suporte e segurança para a prática docente, já que essa fase da Educação Básica me deixava insegura. Além disso, durante a segunda disciplina sobre alfabetização tive diversas indagações acerca do assunto, sendo uma delas (e a principal) como ocorria a alfabetização de crianças com deficiência visual. Era algo que realmente não sabia como poderia acontecer e que tinha muita curiosidade em investigar, tanto que esse foi o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ao iniciar a pesquisa sobre o tema, descobri que a alfabetização de crianças com deficiência visual acontece de forma diferente das videntes, as crianças não aprendem o alfabeto da forma tradicional, a maioria aprende o Braille e é somente com o Braille que eles escrevem. Ingenuidade ou não, eu não sabia disso, achava que de alguma forma as crianças escreviam com o mesmo alfabeto, aprendendo as letras através do tato e me senti ridícula quando a professora da sala de recursos comentou sobre o Braille. Dessa maneira, nota-se a importância de uma formação inicial, em que o estudo é voltado para a pesquisa. Ratificando, Guimarães (2006, p. 111) expõe que

[...] formação e profissionalização docentes são aspectos indissociáveis e que estão profundamente imbricados na escolha da profissão, na forma de ingresso no campo de atuação, no acolhimento no local de trabalho, nas formas de organização e produção do trabalho escolar, no grau de satisfação profissional com a carreira e com a profissão e nas perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Nesse sentido, ao investigar acerca da alfabetização de crianças com deficiência visual durante as duas disciplinas de TCC, construí diversos conhecimentos que somaram muito na minha trajetória enquanto professora. Além disso, durante o Ensino Superior sempre procurei estar envolvida em pesquisa, pois é a partir dela que reinventamos e melhoramos a educação. Sendo assim, apresentei três trabalhos no Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE) da UFFS, publiquei dois resumos nos Anais do SEPE, contribuí com a criação de um livro, escrevendo um capítulo com outras pesquisadoras do tema. Além disso, participei de diversos cursos de aperfeiçoamento, bem como de eventos que somaram muito na minha atuação e formação como pedagoga.

No ano de 2020 comecei a minha especialização em “Psicopedagogia Clínica e Institucional”, na qual aprendi muito sobre psicologia infantil e as dificuldades de aprendizagem existentes no cotidiano escolar. Nesse momento, continuei minhas pesquisas, mas dessa vez voltadas à psicopedagogia, procurando sempre aprender mais. Desse modo:

Muito se tem discutido a respeito da formação continuada dos professores, que faz com que o docente se torne aluno, levando-o ao campo de pesquisa, buscando novas técnicas para fazer de suas aulas uma troca de conhecimento, tornando-as mais produtivas e atrativas para os alunos, [...] fazendo com que os discentes busquem o aprendizado de forma dinâmica, para compreensão do que se aprende em sala de aula (PACHECO; FRAGA, 2016, p. 5).

Nesse contexto faz-se necessário investir em boas instituições e em bons cursos de formação continuada, para novas aprendizagens. Diante disso, tenho certeza que todo o conhecimento que adquiri durante a minha formação acadêmica me tornou uma profissional melhor e diferente das que eu tive durante o meu Ensino Básico, e isso já me deixa tranquila. “A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento.” (FREIRE, 1997, p. 74-75). A seguir, irei explanar sobre a minha formação profissional e todas as suas contribuições.

2.2 EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O MEU “SER” PROFESSORA

[...] uma tomada de consciência reflexiva (no presente) explica que a abordagem (auto)biográfica deve ser compreendida como uma estratégia que possibilita ao autor ser protagonista de seu processo de formação, apropriando-se de seu percurso de vida e desencadeando a reflexão teórica sobre sua trajetória formativa, pois [...] a formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma (NÓVOA, 2010, p. 159).

A minha família tem três gerações de professoras mulheres, por isso tive contato com essa profissão desde cedo, mas não era uma profissão que desejava seguir, pois sempre presenciava momentos em que minha mãe e minha avó proferiram as angústias e desvalorização da profissão. Nesse sentido, vejo hoje que essas reclamações não eram apenas por parte da minha família, mas de boa parte dos docentes.

São reclamações de que os salários são baixos e a desvalorização que o trabalho do professor sofre com o nível de exigência elevado da função. O fato é que as pessoas querem reconhecimento, querem ver seu esforço valorizado. A retribuição para o trabalho realizado tem uma dimensão subjetiva divulgada através de consideração, status, e uma dimensão objetiva expressada através de dinheiro e currículo. Ambas fundamentais para o trabalhador e inclusive do ponto de vista emocional atingindo na auto-estima, no sentimento de realização profissional e na satisfação do professor (SORATTO; OLIVIER-HECEKLER, 2007, p. 73).

Sob esse foco, percebemos que a profissão docente é desvalorizada em muitos aspectos, não apenas na questão salarial, o que faz com que não seja uma profissão atrativa para boa parte dos jovens, e, por isso, não era uma opção para mim. Nesse sentido, quando eu tinha 15 anos quis iniciar minha independência e por isso procurei um emprego pelo programa “Jovem Aprendiz”. Algumas semanas depois de deixar meu currículo disponível, fui chamada para trabalhar na escola em que cursei o Ensino Fundamental e passei a trabalhar lá como bibliotecária. Dessa maneira, quando uma professora, por alguma razão, tinha de faltar ao trabalho, me chamavam para substituí-la, e foram nesses momentos que tive meu primeiro contato com a prática docente. Ainda que eu gostasse de realizar tal tarefa, não cogitava a possibilidade de seguir nessa carreira.

No ano que se seguiu, encerrou o contrato e passei a trabalhar como babá. Neste trabalho, descobri que amava cuidar de bebês e crianças bem pequenas, ficando eufórica quando uma das crianças conseguia fazer algo pela primeira vez. Depois, na metade do ano de 2014, quando estava no último ano do Ensino Médio, comecei a trabalhar em uma loja de roupas infantis e juvenis e, como era em turno integral, passei a estudar à noite. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2006 apontam que não estou sozinha, pois:

Uma proporção de 15,4% da população entre 14 e 29 anos, ou seja, 8,4 milhões de jovens, informa trabalhar e estudar. Esses jovens têm sua maior participação na faixa dos 16 a 17 anos, em que representam cerca de 24,5% do grupo que trabalha e estuda, decrescendo progressivamente nas faixas seguintes, até menos de 10% na faixa dos 25 a 29 anos.

Portanto, nota-se que essa realidade de conciliar trabalho e estudo chegou para mim durante o Ensino Médio, como para tantos outros jovens, tanto por independência financeira

como por melhores condições de vida para família ou por subsistência. Dito isso, juntamente com a alteração do meu turno de estudo surgiu o momento de tomar a grande decisão: qual profissão seguir? Bem, refleti sobre Direito, Engenharia Química e Fisioterapia e, ao chegar o momento de prestar o vestibular, prestei para Direito em algumas instituições da redondeza, bem como fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, passei apenas na universidade que ficava mais longe de casa e como o valor da mensalidade do curso era muito alto, eu teria de me mudar, por isso, sabia que não conseguiria cursar naquele ano.

Desse modo, resolvi me inscrever no Sistema de Seleção Unificada (SISU) para Direito na primeira opção, mas como sabia que não tinha ido muito bem no ENEM, pois havia me dedicado pouco, procurei me inscrever em segunda opção para um curso com uma nota de corte mais baixa. Foi nesse momento que me inscrevi em Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul. Algumas semanas mais tarde recebi um *e-mail* para me matricular no curso de Pedagogia e em conversa com meus pais decidimos que eu cursaria Pedagogia até conseguir passar em Direito em uma universidade federal, ou conseguir uma bolsa em uma instituição particular. Sob esse foco, Araújo e Purificação (2021, p. 6) expõem que:

O professor da rede pública, em sua origem, estuda numa escola sem as devidas condições de aprendizagem para concorrer nos processos seletivos de carreiras mais promissoras, como medicina, engenharia, direito. Sem poder concorrer a essas vagas em universidades públicas, nem pagar os altos preços das privadas, a carreira docente desponta como possibilidade de ingressar em um curso superior com grande oferta de mercado e baixo custo.

Dessa forma, no primeiro ano eu tentei conciliar trabalho, graduação e estudo para o ENEM, e fiz o máximo que consegui. Realizei o ENEM daquele ano, mas não consegui nota suficiente para o curso de Direito, por isso me mantive cursando Pedagogia. Nesse sentido, no segundo ano de graduação comecei a gostar de Pedagogia, comecei a me encontrar em algumas disciplinas e deixei um pouco de lado os estudos para o ENEM. Assim, fui cursando a graduação e cada vez me identifiquei mais com a profissão a ponto de decidir que seria Pedagoga e que trabalharia na área de políticas públicas (o que era mais próximo de leis).

O tempo passou e eu tive meu primeiro estágio, o qual só reforçou o que eu já sabia: tinha feito a escolha certa. Em 2018 fui nomeada como monitora em uma escola do município e presenciei uma realidade diferente da que eu tinha contato até ali. Percebi que o papel da professora vai muito além de ensinar conteúdos, nós temos uma importância muito grande para os nossos alunos e sempre marcamos a vida deles, só cabe a nós escolher se positivamente ou

negativamente. Nesse viés, Nóvoa (2017, p. 22) apresenta que “[...] ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana.”

Como monitora, descobri que o que eu queria mesmo era trabalhar com Educação Infantil, acompanhar o desenvolvimento dos pequenos, fazer propostas que eles pudessem se divertir e aprender ao mesmo tempo. Nesse sentido, como surgiu meu interesse na alfabetização? Bem, em 2019 meu noivo recebeu uma proposta para ir trabalhar pela empresa em que ele está trabalhando no Mato Grosso. Analisando a proposta, decidimos que ele iria naquele ano e eu no ano seguinte, após terminar minha graduação. Dessa forma, em 2020 me exonerei e me mudei para um novo estado, onde procurei escolas particulares para trabalhar, já que havia perdido o prazo de seleção do estado e do município.

Fui chamada para trabalhar como substituta em uma escola pequena e longe de casa, com uma turma de primeiro ano pela primeira vez durante minha trajetória. Recebi essa experiência como uma oportunidade de compreender a relação de teoria e prática, mas ao entrar em sala percebi que havia crianças em diferentes fases de alfabetização. Enquanto algumas já escreviam com letra cursiva, outras não conseguiam copiar em letra de forma do quadro, além de não escreverem em cima das linhas. Nesse momento tive um choque de realidade, porque durante a graduação foi comentado que cada criança se alfabetiza de acordo com os estímulos que recebe, mas não sabia que a diferença seria tão grande. Sob esse foco, Nóvoa (2017, p. 17) discorre que

[...] um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planejar o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades.

Assim sendo, ao me deparar com esse dilema, procurei fazer o melhor que pude, sempre pesquisando estratégias de como trabalhar com a turma, até que a professora que estava substituindo voltou.

Eu amo trabalhar na Educação Infantil com os pequenos, mas não há nada nessa área que me traz inquietação. Já na alfabetização são inúmeras as coisas que quero descobrir. Por isso, o meu interesse pela alfabetização, que surgiu durante as aulas de alfabetização da graduação e permanece até hoje. Assim sendo, vale salientar que a alfabetização é uma das fases escolares mais importantes e fascinantes da Educação Básica e que, por isso, quero estar cada vez mais cercada de todos os conhecimentos necessários para fazer uma boa atuação

quando chegar o momento de ser titular de uma turma de alfabetização. É por isso que me mantenho pesquisando e me matriculei no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFFS – Campus Erechim.

A formação não acaba na conclusão do curso de graduação, deve ser compreendida como um processo de construção e constituição docente desenvolvido por meio de cursos, palestras, seminários e pesquisas. Nesse sentido, Nóvoa (2017, p. 26) salienta sobre a relação formação e profissionalização de professoras, expondo que:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

Sob esse foco, nessa pesquisa voltei minha atenção para as práticas pedagógicas da alfabetização, pois desejo entender como se dá a alfabetização, de fato, na sala de aula, a partir das concepções presentes nas práticas de alfabetização. E se estou procurando entender sobre isso, imagino quantas outras professoras também querem compreender a mesma coisa, ou até estão trabalhando com essa fase escolar e querem melhorar sua prática pedagógica, ou ainda entender novas concepções. Nesse sentido, nota-se que a realidade da docência é cercada por desafios e barreiras que só podem ser superadas através da pesquisa científica, pois, conforme Freire (2011, p. 31): “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Para que a presente investigação “anuncie a novidade”, é preciso conhecer o que já foi explorado no campo acadêmico sobre *concepções e práticas alfabetizadoras*. Com base nesse contexto, o próximo capítulo relatará o Estado do Conhecimento realizado nesta dissertação, expondo os resultados encontrados e, concomitante a isso, em que ponto a presente pesquisa se torna diferenciada diante das pesquisas já realizadas.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS?

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Ao realizar um levantamento das produções científicas acerca do objeto de investigação, conseguimos ter uma visão ampla do que já foi pesquisado sobre o tema. Assim, o Estado do Conhecimento é uma sistematização do que foi produzido sobre determinado assunto, a fim de indicar ao pesquisador o que já existe sobre o tema que ele pretende investigar, auxiliando o investigador a entender a lacuna que sua pesquisa responde e por isso se torna relevante e acrescenta na área da educação. Nesse sentido,

[...] a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada. Sem dúvida, o estado do conhecimento se constitui numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos (MOROSINI, 2014, p. 21).

Assim, o Estado do Conhecimento foi realizado para a apresentação das produções científicas acerca do tema *concepções e práticas alfabetizadoras* presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)² e na Scientific Electronic Library Online (SciELO)³. O Estado do Conhecimento, nas palavras de Morosini e Fernandes (2014, p. 155), é a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”

Reconhecendo a importância desse tipo de pesquisa, começamos a mapear as produções científicas pelo *site* da BDTD. Nesse viés, ao acessar o *site* há um espaço de busca direta e a possibilidade de busca avançada. Sob esse foco, ao selecionar a busca avançada, há a opção de pesquisar até três descritores, que podem estar incluídos em espaços específicos do documento

² A BDTD é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e integra e divulga, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, desde o final do ano de 2002. Até 11 de julho de 2022, contava com um acervo digital de 213.798 teses e 563.512 dissertações.

³ A SciELO é um portal eletrônico cooperativo de periódicos científicos criado em 1996 com dois objetivos: permitir que resultados da produção científica brasileira se tornassem mais visíveis internacionalmente e construir uma base de dados que provesse indicadores que permitissem avaliar a produção nacional de conhecimento. Atualmente, é considerada a principal biblioteca digital da América Latina.

(título, autor, assunto, resumo português, resumo inglês, editor, ano de defesa e todos os campos). Além disso, pode ser selecionado a correspondência da busca, o idioma, o tipo de documento, as ilustrações e o ano de defesa. Com base nisso, foi efetuada uma pesquisa avançada com os descritores “alfabetização”, “concepções” e “práticas” contidos no título dos trabalhos, no decorrer de cinco anos e no idioma português. Como resultado, foram encontrados cinco trabalhos entre teses e dissertações. Por encontrarmos poucas produções, aumentou-se o tempo de pesquisa de cinco para dez anos, sendo assim, encontraram-se oito trabalhos⁴ na BDTD, entre teses e dissertações. Vale ressaltar que um desses trabalhos se repetia, por isso totalizam-se sete trabalhos.

Havendo sete publicações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, optou-se por realizar uma nova pesquisa no SciELO, com os mesmos descritores, “alfabetização”, “concepções” e “práticas”. Então, mesmo sem refinar a busca, foi encontrado apenas um⁵ artigo sobre do assunto, publicado no ano de 2017. A seguir estão expostas as oito pesquisas científicas encontradas durante a pesquisa na BDTD e SciELO.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados na BDTD e SciELO

CATEGORIZAÇÃO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS NA BDTD e SciELO			
TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	UNIVERSIDADE
Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão	Joelma Reis Correia	2011	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Alfabetização e letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental	Ana Beatriz Gama da Mota	2011	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores	Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite	2011	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão-	Priscilla de Andrade Silva Ximenes	2015	Universidade Federal de Goiás (UFG)

⁴ Este mapeamento foi realizado no dia 11 de julho de 2022 e pode ser verificado através do link: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&type0%5B%5D=Title&lookfor0%5B%5D=concep%C3%A7%C3%B5es&type0%5B%5D=Title&lookfor0%5B%5D=pr%C3%A1ticas&type0%5B%5D=Title&bool0%5B%5D=AND&filter%5B%5D=%7Elanguage%3A%22por%22&illustration=1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2011&publishDateto=2021>.

⁵ Este mapeamento foi realizado no dia 11 de julho de 2022 e pode ser verificado através do link: https://search.scielo.org/?q=*&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=%28ti%3A%28alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%29%29+AND+%28ti%3A%28teoria%29%29+AND+%28ti%3A%28pr%C3%A1tica%29%29&lang=pt&page=1&q=%28ti%3A%28alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%29%29+AND+%28ti%3A%28concep%C3%A7%C3%B5es%29%29+AND+%28ti%3A%28pr%C3%A1ticas%29%29&lang=pt&page=1

GO			
Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no ensino fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções	Alencar Nunes Macedo, Ana Caroline de Almeida e Ana Paula do Amaral Tibúrcio	2017	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Concepções e práticas pedagógicas de alfabetização: um estudo com professores de crianças com paralisia cerebral	Joana Vicente Ribeiro	2018	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Alfabetização científica no ensino médio: concepções como indicadores de práticas docentes em Biologia	Maria José Dias de Andrade	2018	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Alfabetização científica com enfoque ciência, tecnologia e sociedade e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: importância, concepções de professores e repercussões de ações formativas nas práticas docentes	Werner Zacarias Lopes	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo o *corpus de análise* estabelecido, passamos para as três etapas fundamentais do Estado do Conhecimento que, de acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), são intituladas: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada. Inicialmente, realizou-se a bibliografia anotada que consistiu na *leitura flutuante* dos resumos dos trabalhos e na sua organização em tabelas que continham os campos nº, ano, autor, título, palavras-chave e resumo incluídos, tal como pode-se observar no exemplo abaixo.

Tabela 1 – Bibliografia anotada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
Referência completa da publicação.					

Fonte: Adaptado de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Após estruturar os dados dos trabalhos na bibliografia anotada, realizou-se a bibliografia sistematizada, que consiste na seleção mais específica dos trabalhos que tem relação com os objetivos propostos pelo pesquisador para o Estado do Conhecimento (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Dito isso, foram excluídos dois trabalhos da análise, pois tratavam da alfabetização científica, o que os tornaram insuficientes para colaborar com a análise sobre o que está sendo pesquisado acerca do tema *concepções e práticas alfabetizadoras*. Eles trazem como título: “Alfabetização científica com enfoque ciência, tecnologia e sociedade

e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: importância, concepções de professores e repercussões de ações formativas nas práticas docentes”; e “Alfabetização científica no ensino médio: concepções como indicadores de práticas docentes em Biologia”. Após esse momento, foi criada uma nova tabela, a qual inclui os seis trabalhos que serão analisados. Um exemplo dessa tabela pode ser visto a seguir.

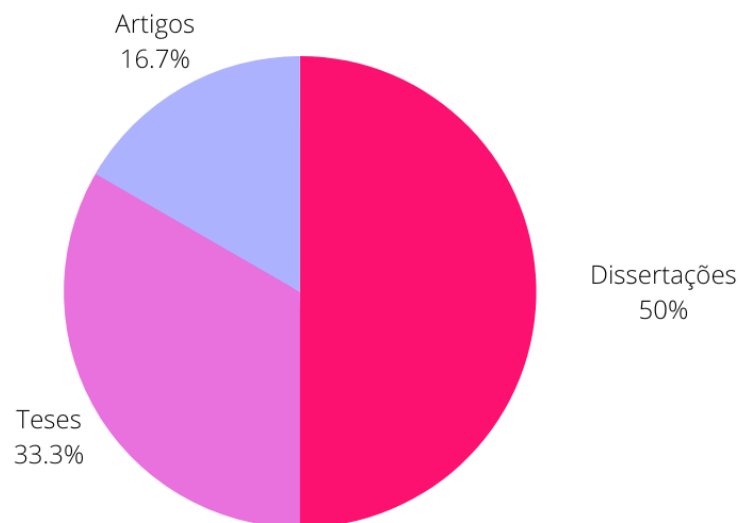
Tabela 2 – Bibliografia sistematizada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS

Fonte: Adaptado de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Ao analisar os trabalhos selecionados na bibliografia sistematizada, podemos encontrar publicações de diferentes naturezas, o que pode ser observado no gráfico a seguir.

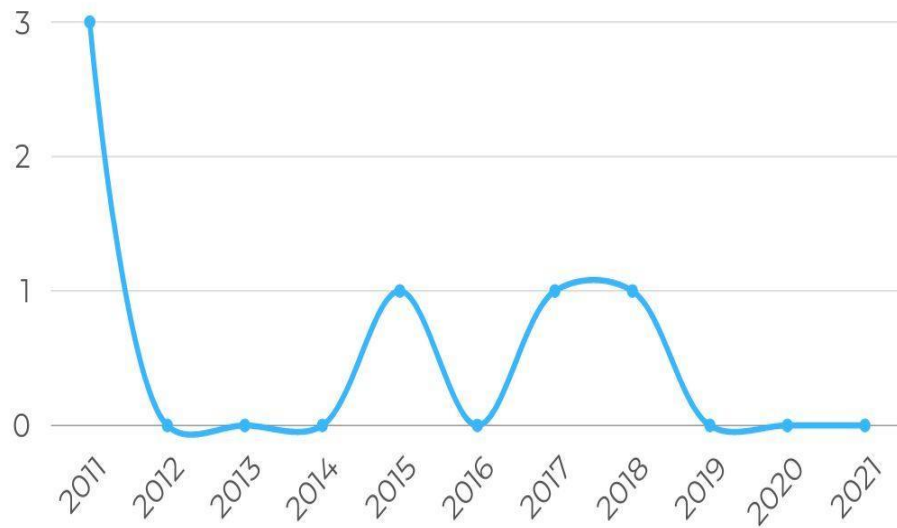
Gráfico 1 – Quantidade de publicações por tipo de trabalho após a seleção das pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se, pelo gráfico 1, que a maior parte das publicações encontradas são de dissertações, pois, de seis trabalhos analisados, três deles são oriundos de mestrados. Ademais, salienta-se que o período selecionado para a busca dos trabalhos era de dez anos, sendo de 2011 a 2021. Entretanto, não se encontram publicações em todos os anos, como podemos constatar no gráfico a seguir.

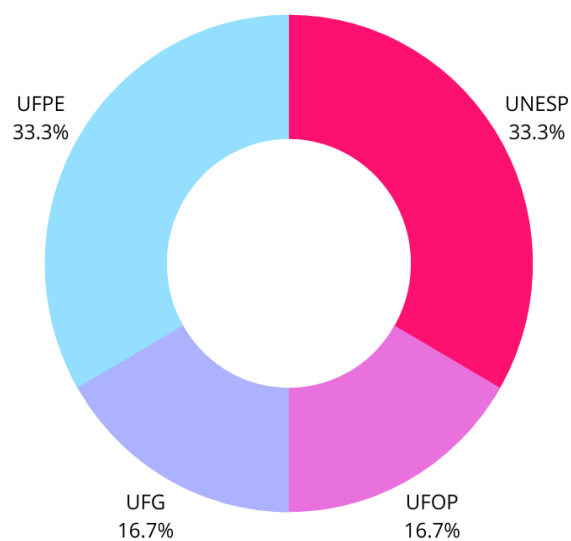
Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas selecionadas por ano de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte dos trabalhos foi publicada no ano de 2011, sendo que em 2015, 2017 e 2018 obtivemos apenas um trabalho publicado em cada ano acerca das concepções e práticas de alfabetização. Além disso, nos anos de 2012, 2013, 2014, 2016, 2019, 2020 e 2021 não foi produzido nenhum trabalho sobre a temática desta dissertação. Neste sentido, nota-se que houve um declínio nas publicações acerca do tema de 2011 para 2021. Para além dessas considerações, analisam-se as instituições onde as pesquisas estão vinculadas, que aparecem elencadas no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Distribuição das pesquisas selecionadas por instituição de vínculo



Fonte: Elaborado pela autora.

Constata-se, a partir do gráfico apresentado, que as publicações selecionadas neste Estado do Conhecimento são produzidas no âmbito público, sendo quatro documentos de universidades federais (UFPE, UFG e UFOP) e dois de universidade estadual (UNESP). Destaca-se aqui a incidência que as universidades públicas têm na produção de pesquisas científicas na área da educação, trazendo como experiência pessoal da autora, como acadêmica de universidade federal, que o incentivo que é ofertado nessas instituições é substancial, o que reflete nos números aqui apresentados, pois a quantidade de pesquisa/publicações das universidades públicas é quantitativamente mais representativa.

A seguir estão expostas as regiões do Brasil em que se concentram as publicações selecionadas neste Estado do Conhecimento.

Figura 1 – Concentração de pesquisas por região brasileira após a seleção



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se, pelo mapa exposto (Figura 1), que a maior concentração de publicações se dá na região Sudeste (3), seguida pela região Nordeste (2) e pela região Centro-Oeste (1), enquanto as regiões Norte e Sul não possuem publicações sobre a temática. Após as análises estabelecidas, foi realizada a bibliografia categorizada, que consiste na separação dos trabalhos em unidades de sentido, ou seja, nessa etapa serão unidas por aproximação temática as publicações encontradas (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Nesse sentido, para esta etapa também foi construída uma tabela de sistematização, tal como o modelo apresentado a seguir.

Tabela 3 – Bibliografia categorizada

Categoria -							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS

Fonte: Adaptado de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Nesse sentido, após a leitura detalhada dos resumos dos trabalhos encontrados, foram organizadas três categorias de análise, as quais estão elencadas a seguir.

Figura 2 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Para uma compreensão melhor de cada categoria, organizou-se um item para cada uma delas, sendo a categoria “Concepções e práticas de alfabetização” a primeira a ser apresentada, que possui quatro trabalhos.

3.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Inicia-se esta categoria com a dissertação escrita por Ribeiro (2018), que traçou como objetivo geral “[...] investigar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I têm desenvolvido práticas pedagógicas inclusivas no campo da leitura e da escrita de crianças com paralisia cerebral” (RIBEIRO, 2018, p. 7). Para atingir tal objetivo, a autora utilizou como metodologia de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas com quatro docentes que possuíam crianças com paralisia cerebral matriculadas na sua turma de alfabetização e observações nas salas de aula das mesmas professoras.

Ribeiro (2018) utilizou de diversos teóricos para subsidiar suas discussões, sendo alguns deles: Mazzotta (2015), Pessotti (1984), Mantoan (2006), Basil (2004), Farias e Buchalla (2005), Lima (2004), Mortatti (2006), Riesgo (2006), Ciasca (2003), entre outros. Nesse viés, procurou relacionar os dados coletados nas entrevistas com o que foi observado durante as aulas, trazendo, assim, como resultados da pesquisa: a análise dos dados das entrevistas mostrou que as professoras possuem pouca base teórica sobre da inclusão e alfabetização; na análise do material registrado nas observações, constatou que as práticas das professoras na leitura e na escrita com as crianças com paralisia cerebral não são de fato inclusivas, e, vinculando os dois dados, a autora percebe que o “[...] pouco domínio teórico dificulta a reflexão acerca dos casos e, por conseguinte, a elaboração de práticas mais inclusivas” (RIBEIRO, 2018, p. 7). Tendo esses resultados em mente, podemos compreender que a autora faz uma relação entre os dados das entrevistas com o que observou durante as aulas, realizando assim, um contraste entre concepções e práticas.

Já a pesquisa de Ximenes (2015) traz como título “Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão-GO” e tem como finalidade analisar as concepções e práticas de alfabetização das docentes de Educação Infantil da rede municipal de Catalão-GO. Nessa perspectiva, a autora utiliza Vygotsky (1999) como aporte teórico principal, mas também outros teóricos, como Ariès (1978), Kuhlmann Júnior (2004), Krammer (1985), Oliveira (2002) e Arce (2004). Além disso, apoiou-se nas legislações federais vigentes, como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Ximenes (2015) utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista e a observação de aulas, sendo que os dados coletados por meio desses instrumentos foram organizados em quatro categorias. Vale ressaltar que não foram encontrados os resultados e conclusões no resumo do trabalho, portanto, retiraram-se os resultados da pesquisa no campo de considerações finais, em que

[...] as concepções e práticas de alfabetização e letramento das professoras participantes baseiam-se em um modelo tradicional de alfabetização, concebendo-a enquanto processo de codificação e decodificação da língua escrita, pautada, sobretudo, na memorização inicial de sílabas simples seguidas das sílabas complexas para a formação de palavras, e as de letramento, ainda que considerem sua importância, são pouco presentes nas práticas pedagógicas das professoras (XIMENES, 2015, p. 120).

A partir desses resultados, a autora expõe a importância da formação inicial e continuada das professoras. Nesse sentido, temos a tese de Correia (2011), que objetivava compreender

como as concepções de leitura influenciavam na apropriação de conceitos de leitura pelos alunos, a partir da caracterização das opções teórico metodológicas que norteiam a prática docente. Para alcançar esse objetivo, a autora utilizou-se da pesquisa etnográfica com duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal e suas respectivas professoras. Nesse sentido, os instrumentos utilizados foram

[...] observação participante, entrevista semiestruturada e o caderno de Português das crianças. Os dados gerados foram analisados a partir da organização dos seguintes núcleos temáticos: a concepção de linguagem das professoras alfabetizadoras; a concepção de leitura; a metodologia do ensino da leitura; a apropriação do conceito de leitura pelos alunos e a ação da pesquisadora (CORREIA, 2011, p. 8).

A autora fundamentou teoricamente sua pesquisa em autores como Jolibert (1994, 2006), Bajard (2006, 2007), Foucambert (1998), Smith (1999, 2003), Bakhtin (2003), Vygotsky (1995), entre outros. Sob esse foco, destaca-se que, com a metodologia exposta anteriormente, os dados recolhidos pela autora evidenciam que as concepções de leitura das docentes investigadas exercem uma influência considerável na formação do conceito de leitura como ato de pronúncia, em vez de aproximar as crianças de uma concepção de leitura com sentido e prática cultural (CORREIA, 2011).

Por fim, temos a dissertação com o título “Alfabetização e letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental”, que compõem a última categoria de análise e é o trabalho que apresenta maior proximidade com a pesquisa que se propõe aqui. Nessa investigação, Mota (2011, p. 8) traz como objetivo geral “[...] analisar se há correlação entre as concepções teóricas e as práticas educativas de ensino em alfabetização e letramento, de uma docente do segundo ano do Ensino Fundamental, de um colégio público federal de Juiz de Fora – MG e sua prática em sala de aula”. Ou seja, essa pesquisa é de cunho qualitativo, a partir de um estudo de caso. Alguns dos teóricos abordados pela autora foram: Soares (2003), Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986), Cagliari (2006), Mortatti (2004), Kleiman (1995), Frade (2003), entre outros.

Mota (2011) utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista com uma professora de 2º ano e a observação das aulas da respectiva professora em uma sala de aula com 28 alunos. Com base nessa metodologia, a autora aponta como resultados que “[...] a professora diferencia alfabetização de letramento, utiliza os gêneros textuais em sala de aula para alfalettrar e, muitas vezes, para trabalhar os aspectos gramaticais, ortográficos e estruturais de um texto” (MOTA, 2011, p. 8).

Ao término da análise desta categoria, destaca-se que os trabalhos de Ribeiro (2018), Ximenes (2015) e Correia (2011) apresentaram no seu término que as professoras participantes de seus estudos possuem uma concepção e prática tradicional de alfabetização. Evidencio, aqui, o trabalho de Ribeiro (2018), que se concentra em alfabetização de crianças com paralisia cerebral, em que imagina-se que haveria uma conclusão diferente, mas Ribeiro (2018, p. 88) salienta que “[...] os dados mostram que as práticas de alfabetização, leitura e escrita, seguiam padrões tradicionais de ensino-aprendizagem, baseados na intuição ou senso comum”. O trabalho de Mota (2011) é o único desta categoria que se diferencia no quesito concepções e práticas de alfabetização, pois apresenta nas entrelinhas que a professora investigada possui uma boa prática, sem evidenciar qual concepção ela possuía. Em vista disso, totalizamos os quatro trabalhos desta categoria e passamos para a análise da próxima categoria.

3.2 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

A única pesquisa que compõe a presente categoria é o artigo escrito por Macedo, Almeida e Tibúrcio (2017), intitulado “Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no Ensino Fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções”. Essa pesquisa procurou discutir duas práticas de alfabetização a partir da mudança do tempo no Ensino Fundamental, que passou a ser de nove anos e a incluir crianças com seis anos de idade. Foi traçado como objetivo geral “[...] compreender como aconteciam as práticas de leitura e escrita com as crianças de seis anos no EF” (MACEDO; ALMEIDA; TIBÚRCIO, 2017, p. 15).

A partir dos objetivos traçados, os autores escolheram como metodologia a perspectiva etnográfica, com base em autores como: Green, Dixon e Zaharlich (2005), Ezpeleta e Rockwell (1986), Rockwell (2009), Castanheira *et al.* (2007), Macedo (2005) e Street e Heath (2008). Nesse viés, os autores desse trabalho apresentaram resultados de duas pesquisas, sendo a primeira realizada em 2010, com uma observação de 47 dias, e a segunda em 2013, com uma observação de 45 dias. Tendo isso em mente, os resultados foram:

Contrastando os dados das duas turmas, observamos semelhanças e diferenças na forma como o processo de alfabetização foi mediado pelas professoras. Na escola 1, a alfabetização ocorreu apenas nas aulas de Português, ao passo que na escola 2 todas as atividades das diferentes áreas do currículo eram aproveitadas para o ensino e a aprendizagem da língua escrita (MACEDO; ALMEIDA; TIBÚRCIO, 2017, p. 15).

As autoras evidenciam que puderam perceber durante a construção da pesquisa que as duas salas de aula observadas apresentaram duas práticas diferentes de alfabetização. Enquanto

uma professora utilizava de ponto de partida uma determinada letra do alfabeto, a outra utilizava, na maioria das vezes, o texto e o contexto como impulsionador do processo de aprendizagem. A partir das constatações levantadas, partimos para a última categoria de análise, que traz como título “Habilidades cognitivas na alfabetização”.

3.3 HABILIDADES COGNITIVAS NA ALFABETIZAÇÃO

Nossas reflexões se concentram na tese de Leite (2011, p. 11), a qual objetiva “[...] analisar a evolução das habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de ensino de professores”. A partir desse objetivo geral, foram escolhidos pela autora dois instrumentos diferentes para a coleta de dados, sendo o primeiro o diagnóstico dos conhecimentos de quarenta crianças do 1º ano, a partir de atividades de escrita espontânea, que se realizaram no início, meio e final do ano letivo de 2008; e o segundo na observação em vinte aulas de duas professoras. Nesse viés, a tese, nomeada “Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores”, utilizou como referencial teórico autores brasileiros (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; BATISTA, 2005; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; etc.) e estrangeiros (EHRI; WILCE, 1985; BYRNE, 1992; BOWMAN; TREIMAN, 2002; etc.).

Após aplicados os instrumentos de coleta, a pesquisa levantou alguns resultados, sendo eles: a) todas as crianças evoluíram da primeira à última coleta, não havendo regressões; b) todas as crianças tiveram maiores aprendizagens na atividade de nomeação do que nas demais atividades; c) os níveis de escrita das crianças estavam correlacionados significativamente com os resultados nas atividades sobre conhecimento das letras durante quase todo o ano letivo; d) houve diversas dificuldades na realização das tarefas, sendo algumas: a separação oral, contagem de sílabas, análise de fonemas, etc.; e) cada professora encaminhava de modo diferente a alfabetização das crianças, no que concerne ao ensino das correspondências grafofônicas, como também nas relações entre o ensino da escrita alfabética e a realização de práticas de leitura e produção de textos (LEITE, 2011).

De modo breve, essa categoria sintetiza que, ao término da pesquisa, Leite (2011) pôde constatar que, ao mesmo tempo que possuem diferenças, as duas professoras observadas também possuem similaridades e que ambas construíram suas próprias “teorias da alfabetização”, o que contribuiu para as crianças avançarem em suas habilidades cognitivas (LEITE, 2011). Diante disso, encerra-se a apresentação dos trabalhos que estruturam esse

Estado do Conhecimento e destaca-se que eles possuem convergências e divergências com a pesquisa que propõe esta dissertação, em que essas serão apontadas no próximo item.

3.4 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DAS PESQUISAS ANALISADAS COM ESTA PESQUISA

Foram elencadas, a seguir, as convergências e divergências de cada pesquisa exposta nesta seção em um quadro demonstrativo.

Quadro 2 – Convergências e divergências dos trabalhos analisados no Estado do Conhecimento

TÍTULO + AUTOR/A	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
<p>Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão. Autora: Joelma Reis Correia</p>	<p>a) a autora analisou a relação entre a teoria e a prática de uma professora; b) a autora utilizou o instrumento de entrevista e observação.</p>	<p>a) utilizou a metodologia de estudo de caso.</p>
<p>Alfabetização e letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental. Autora: Ana Beatriz Gama da Mota</p>	<p>a) a autora utilizou o instrumento de entrevista e observação.</p>	<p>a) a autora focou em como as concepções e práticas das professoras influenciam na aprendizagem das crianças sobre leitura e escrita.</p>
<p>Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores. Autora: Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite</p>	<p>a) utilizou o instrumento observação.</p>	<p>a) a autora utilizou, como instrumento de coleta de dados, o diagnóstico dos conhecimentos; b) a autora focou na aprendizagem das crianças sobre leitura e escrita; c) não houve relações da aprendizagem das crianças com as concepções e práticas das professoras.</p>
<p>Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão-GO. Autora: Priscilla de Andrade Silva Ximenes</p>	<p>a) a autora utilizou o instrumento de entrevista e observação; b) fez relação da teoria com a prática das professoras.</p>	<p>a) a autora focou em um público específico incluído na alfabetização para a análise, no caso, a educação infantil.</p>
<p>Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no ensino fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções. Autores: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Ana</p>	<p>a) as autoras utilizaram o instrumento de observação.</p>	<p>a) as autoras focaram em um público específico incluído na alfabetização para a análise, sendo as crianças de 6 anos; b) realizaram a pesquisa ao longo do tempo, realizando observações em 2010 e 2013;</p>

Caroline de Almeida e Ana Paula do Amaral Tibúrcio		c) foco em como se realizou o processo, sem aprofundar nas concepções das professoras.
Concepções e práticas pedagógicas de alfabetização: um estudo com professores de crianças com paralisia cerebral. Autora: Joana Vicente Ribeiro	a) a autora utilizou o instrumento de entrevista e observação; b) fez relação da teoria com a prática das professoras.	a) a autora focou em um público específico incluído na alfabetização para a análise, no caso, crianças com paralisia cerebral.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos registros realizados até aqui, a presente pesquisa se diferencia das existentes porque relaciona a teoria das docentes com a prática dessas e, por isso, os instrumentos que serão utilizados são: observação de aulas e questionários. Nesse sentido, a pesquisa de Correia (2011) é a que mais se assemelha à dissertação aqui desenvolvida, a diferença é que realizou apenas em uma turma e com uma professora, em que essa investigação procura realizar a pesquisa de campo com todas as professoras e turmas do 1º e 2º ano das escolas públicas do município de Paraí⁶ (quatro escolas, onze turmas).

Destaca-se que não se objetiva nesta pesquisa compreender sobre o processo de alfabetização pelo ponto de vista das crianças, nem a relação da aprendizagem dessas com a prática pedagógica das professoras. O que se objetiva é relacionar teoria e prática das professoras alfabetizadoras da rede pública do município de Paraí. Além disso, o Estado do Conhecimento proporcionou a percepção de que não há muitas pesquisas acerca dessa temática, pois foram encontrados apenas oito trabalhos, sendo que apenas seis se relacionam com o tema *concepções e práticas alfabetizadoras*.

Considerando que o presente estudo objetivou “investigar as concepções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano da rede pública do município de Paraí/RS”, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da temática, a qual construiu o embasamento teórico do capítulo a seguir.

⁶ Para mais informações sobre os sujeitos desta investigação, acessar a seção 5.5.1 da dissertação.

4 TRABALHANDO O EMBASAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo adentramos nas questões teóricas da dissertação, fundamentando acerca das três temáticas principais que dão sustentação à pesquisa, sendo elas: alfabetização; métodos e concepções de alfabetização; e práticas alfabetizadoras. Com base nisso, o dividimos em três itens importantes, sendo o primeiro: um esclarecimento do ponto de vista da autora sobre os termos alfabetização e letramento; o segundo: um levantamento breve da história dos métodos e da alfabetização no Brasil; e o terceiro: uma exposição de como os métodos e concepções de alfabetização se efetivam na prática escolar, a partir de alguns trabalhos produzidos. Dito isso, a seguir iniciamos o primeiro item desse embasamento teórico.

4.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS TERMOS, UM SIGNIFICADO

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 1989, p. 7).

O termo alfabetização surgiu no final da década de 1910, para denominar o ensino inicial da leitura e da escrita, pois, anteriormente, o foco estava na leitura, deixando a parte escrita como algo que aconteceria naturalmente (MORTATTI, 2006). Foi a partir do surgimento dessa nomenclatura que muitas discussões foram levantadas. Inicialmente, entendia-se que a alfabetização era uma “[...] mera decodificação de códigos, a qual a criança associava sons e letras, lia e escrevia palavras e frases sem significado” (BATISTA, 2022, p. 18). Posteriormente, Freire argumenta que a alfabetização é muito mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de ler e escrever, mas é compreender essas técnicas, é entender o que se lê e escrever aquilo que entendeu, é se comunicar graficamente (FREIRE, 1967).

Ferreiro (1999, p. 47) expõe que “[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Nesse contexto, sabemos que há crianças que sabem para que serve a leitura e a escrita muito antes de ingressarem na escola, por terem contato com livros no ambiente familiar, mas também há crianças que necessitam da escola para ter essa convivência com a escrita (FERREIRO, 1999).

Segundo Batista (2022), a alfabetização é o aprendizado do alfabeto e a sua utilização em contextos que pedem o seu uso. Porém:

Esse processo não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento. A alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral. A alfabetização de um sujeito promove sua socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros sujeitos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo (BATISTA, 2022, p. 16).

Complementando essas conceituações, Kramer (2019, p. 237) destaca que a alfabetização se refere a “[...] processos dinâmicos que convergem para a construção de um objeto de conhecimento, concretizando-se em um produto cultural – a leitura e a escrita”. Além disso, a autora argumenta que para a aprendizagem da leitura e da escrita acontecer é preciso que os estudantes compreendam que a escrita tem um aspecto simbólico (as palavras significam e expressam algo), bem como adquiram os mecanismos básicos deste código (KRAMER, 2019). Sob esse foco, destacamos que os “exercícios” de leitura e de escrita devem estar vinculados a um contexto, para que não sejam empregados exercícios sem sentido, em que as crianças não compreendam qual a função da escrita e o porquê de estarem aprendendo a ler e escrever (KRAMER, 2019).

Com base nos teóricos apresentados até aqui, nota-se que o conceito de alfabetização passou da codificação de códigos escritos para a compreensão de um processo completo, que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita (código escrito) e o seu uso diário nas práticas sociais que exigiam o uso da língua. Entretanto, com os fracassos da alfabetização no Brasil (crescente número de analfabetos e analfabetos funcionais – reconhecem o código escrito, mas não compreendem frases e textos), surgiu um novo termo, o letramento. De acordo com Soares (2003, p. 97), o surgimento do termo letramento ocorreu diante da “[...] necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas”.

Diante desse contexto, a primeira autora a tratar de letramento no Brasil foi Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986, quando disse que “a língua falada culta é consequência do letramento” (KATO, 1986, p. 7). A partir de Kato (1986), outros teóricos passaram a pesquisar e utilizar o termo letramento. Podemos registrar a compreensão de Kleiman sobre o conceito de letramento, que define como:

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

apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre escrita (KLEIMAN, 1995, p. 18-19).

Ou seja, para essa autora, considera-se letramento o uso da leitura e da escrita em contextos sociais, em outras palavras, a prática da alfabetização.

Soares (2009, p. 18) também passou a pesquisar sobre o assunto, expondo que letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Nesse sentido, percebe-se que vários autores passaram a pesquisar a respeito do letramento e cada pesquisador traz sua própria concepção do que considera esse processo.

No Brasil, as palavras letramento e alfabetização aparecem juntas em diversos trabalhos divulgados, e, por isso, passou-se a confundir os significados de alfabetização e letramento. Para esclarecer acerca desses dois termos, muitos autores produziram trabalhos que diferenciam os dois processos, sendo Tfouni a primeira autora a publicar trabalhos diferenciando alfabetização e letramento. Segundo Tfouni (2006, p. 15), a alfabetização diz respeito à aquisição da escrita como aprendizagem individual de habilidades para leitura, escrita e as práticas sociais. Nesse sentido, a prática da alfabetização não é apenas uma habilidade abstrata a fim de produzir, decodificar e compreender a escrita, “[...] pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura” (TEALE, 1982, p. 559).

Enquanto a alfabetização se vê como um processo individual, o letramento é social, pois “[...] focaliza em aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2006, p. 20). Além disso, enquanto a alfabetização diz respeito apenas àqueles que adquiriram a escrita, o letramento também leva em consideração quem não adquiriu. Isso quer dizer que o letramento também investiga as “[...] consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos postos” (TFOUNI, 2006, p. 21).

Em um trabalho mais recente, Soares (2003, p. 100) conjectura sobre as diferenças das duas terminologias, apresentando que os dois processos (codificação e decodificação da língua escrita e aprender a usar isso nas práticas que exigem o seu uso) não se sobrepõem, mas são processos “simultâneos e interdependentes”. Para a autora, o termo alfabetização diz respeito à “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 16), enquanto o letramento seria “[...] entendido como o desenvolvimento de

comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2003, p. 97).

Tendo isto em vista:

Temos assistido a uma certa polarização em torno do conceito de alfabetização: há desde aqueles que entendem a alfabetização como o domínio da mecânica da leitura e da escrita, até os que a concebem como um processo de compreensão e expressão de significados. Meus próprios trabalhos têm sido identificados com essa segunda posição, e considero importante esclarecer que, para mim, a insistência nessa polaridade – mecanização versus compreensão/expressão – nos afasta ao invés de nos aproximar de um conceito abrangente de alfabetização. Além de tudo, a discussão é, de certa forma, estranha, pois supõe que seria possível a criança compreender a linguagem escrita sem que tenha internalizado seus mecanismos básicos e, por outra, sugere que os professores que pretendem transmitir esses mecanismos não se preocupam com o fato de que a utilização reverta na compreensão dos significados veiculados (KRAMER, 2019, p. 236).

A partir do exposto até aqui, podemos ver que há um movimento de discussão sobre os termos alfabetização e letramento entre os teóricos. Enquanto alguns autores ainda defendem a teoria de que a alfabetização é termo suficiente para abarcar os dois sentidos (aprendizagem do código escrito e as práticas sociais de leitura e escrita), há outros que acreditam que são necessários dois termos, pois são processos diferentes, mesmo que interdependentes.

Consentimos com a ideia de Kramer de que a alfabetização é um termo suficiente para abarcar os dois sentidos: apreensão do sistema alfabético e ortográfico da Língua Portuguesa e as práticas sociais de leitura e escrita que ocorrem antes, durante e depois do ensino escolar. Destacamos que não tem sentido aprender a ler e escrever e não utilizar esse conhecimento diariamente nos momentos que pedem o seu uso. Além disso, acredita-se que, ao se estabelecer o termo letramento, acabamos reduzindo a alfabetização a apenas um processo mecânico de codificação e decodificação, sendo que ela é muito mais que isso, pois tem o objetivo de comunicar. Nesse sentido, concordamos que o processo de compreensão social da leitura e escrita ocorre antes da entrada na escola para uma parcela da população, mas que isso é uma etapa da construção da alfabetização dessa criança.

Por isso, no decorrer da dissertação, quando for mencionada a palavra alfabetização, será com esse significado: aprendizagem do sistema alfabético e as práticas sociais de leitura e escrita. Esclarecido o que pensa a autora sobre o termo alfabetização, passamos para o próximo item, que é de extrema importância, já que trata da alfabetização no que tange à história e aos métodos que surgiram ao longo do tempo.

4.2 ALFABETIZAÇÃO E A QUESTÃO DOS MÉTODOS: UMA BREVE HISTÓRIA

[...] quanto mais problemática é a área no presente, mais se busca recuperar o passado, na tentativa de encontrar, no caminho já trilhado, pegadas que expliquem o presente e assim orientem a solução de problemas e o avanço em direção ao futuro (SOARES, 2006, p. 7).

Nas palavras de Soares (2006), fica explícita a necessidade de compreender a história da alfabetização para que possamos intensificar/melhorar os trabalhos realizados nos processos de alfabetização no país. Dessa forma, esse item fará brevemente uma exposição da história da alfabetização brasileira e de seus métodos.

A história aponta que o processo educacional brasileiro surgiu em 1549 (período Colonial) com a vinda dos padres jesuítas, os quais foram os primeiros educadores do país e desenvolveram as primeiras formas de ensinar a leitura e a escrita (MONTEIRO; SILVA, 2015). Nesse sentido, nesses primeiros passos, o ensino não era um direito de todos e seu objetivo não era o progresso social da população, mas instruir para o trabalho, distribuir a doutrina cristã, civilizar os povos indígenas e ter acesso amigável às riquezas do Brasil (MONTEIRO; SILVA, 2015). Além disso:

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro (do ponto de vista nacional, como Fernando de Azevedo), não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo (ROMANELLI, 1998, p. 34).

Em 1703, “[...] tendo em vista as transformações políticas e econômicas ocorridas na Europa, Portugal vinha perdendo receitas provenientes das exportações [...]” (FRANÇA, 2008, p. 77) e, com isso, nomeou como primeiro-ministro o, comumente conhecido, Marquês de Pombal. Nesse sentido, uma das ações do primeiro-ministro foi expulsar os jesuítas do Brasil em 1759, o que acarretou um desmoronamento de toda a estrutura de ensino criada até o momento (FRANÇA, 2008).

Passados 49 anos, chegamos em 1808 com o estabelecimento da família real junto com a Corte Portuguesa nas terras brasileiras. Entretanto, ao adentrarem no país, constataram que o local não possuía estrutura educacional para atender a Corte e, por isso, houve a necessidade de estruturar a educação brasileira para que os filhos da nobreza estudassem (MONTEIRO; SILVA,

2015). Muitas foram as mudanças que ocorreram no país para atender a família real, sendo a construção de “[...] três níveis de ensino: primário, secundário e superior, de forma que este último teve mais atenção do Império” (MONTEIRO; SILVA, 2015, p. 19).

Mortatti (2006) destaca que nesse momento saber ler e escrever era um privilégio, pois apenas alguns tinham acesso, mas, ao contrário da época jesuítica, aqui o ensino de leitura e escrita tinha o objetivo de desenvolvimento social. Nesse viés, as práticas de leitura e escrita eram culturais “[...] cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas ‘escolas’ do Império” (MORTATTI, 2006, p. 2-3).

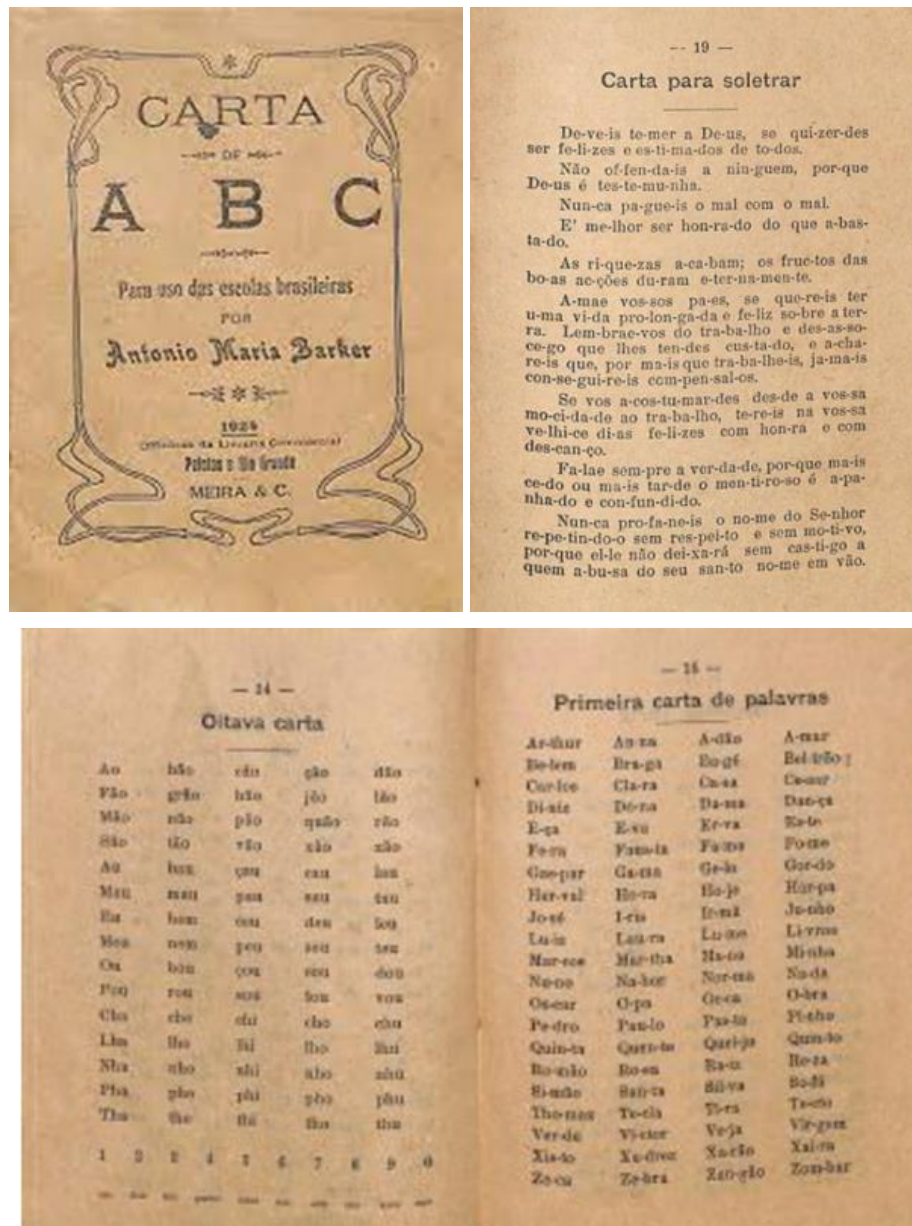
Segundo Mortatti (2006, p. 5), “[...] até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as ‘séries’ [...] eram as ‘aulas régias’ ”. Por conta dessas condições estruturais precárias e da falta de materiais para o ensino da leitura e da escrita, as aulas dependiam muito mais do empenho e da força de vontade das professoras e alunos para subsistir (MORTATTI, 2006). Nessa época, era comum que a leitura fosse ensinada através das chamadas “cartas de ABC”, enquanto a escrita era realizada através de cópias de documentos manuscritos (MORTATTI, 2006).

Conforme Scheffer, Araújo e Araújo (2007, p. 2)

[...] os manuais usados para ensinar a ler e escrever eram importados de Portugal, pois até o ano de 1808, não era permitida a publicação de livros nacionais. Os professores confeccionavam o seu próprio material para alfabetizar e usavam também cartilhas portuguesas como: O expositor português e a Cartilha Maternal [...]. Os materiais produzidos pelos professores foram denominados Cartas do ABC, que traziam o alfabeto escrito de várias formas, valorizando a grafia.

As “cartas de ABC” eram “[...] constituídas por abecedário maiúsculo e minúsculo; os silabários compostos com segmentos de uma, duas ou três letras e, por fim, as palavras soltas cujos segmentos silábicos apareciam separados por hífen” (CORRÊA; SILVA, 2008, p. 2). Pode-se observar, a seguir, um exemplo dessas cartas de ABC.

Figura 3 – Cartas de ABC



Fonte: Peres (2020).

Com vista nisso, destaca-se que os métodos de alfabetização utilizados nessa época eram os de marcha sintética, em que se iniciava das partes para o todo, sempre trazendo uma certa ordem crescente de dificuldade (MORTATTI, 2006). Essa abordagem se divide em três métodos, que são: soletração/alfabético; fônico; e silabação. Nesse sentido, o método da soletração/alfabético é o mais antigo de todos e

[...] a partir de vários materiais e de depoimentos de alunos constata-se em sua aplicação uma seqüência modelar: a decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas seqüências e numa seqüência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse

a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala (FRADE, 2007, p. 22).

O método da soletração sofreu duras críticas por conta da sua falta de sentido, o que o fez cair em desuso nas escolas, tendo apenas o uso por professoras leigas e na alfabetização doméstica (FRADE, 2007). Além desse método, há o método fônico, que traz uma relação do que se escreve com o que se fala, ensinando às crianças primeiro a forma e o som das vogais, para, posteriormente, ensinar as consoantes e estabelecer relações mais complexas. Segundo Frade (2007, p. 23), “[...] cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos”.

O último método de marcha sintética é uma aprimoração do método fônico, chamado de silabação. Esse se diferencia do método fônico porque, ao invés de sua atenção ser voltada para os sons, é voltada para a sílaba, o que pode auxiliar os alunos a concretizarem mais rápido a relação entre fala e escrita (FRADE, 2007, p. 24). Nesse sentido,

[...] geralmente é escolhida uma ordem de apresentação, feita segundo princípios calcados na idéia ‘do mais fácil para o mais difícil’, ou seja, das sílabas ‘simples’ para as ‘complexas’. Em várias cartilhas dos métodos silábicos geralmente são apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para apresentar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras e frases, apenas com as sílabas estudadas (FRADE, 2007, p. 27).

No que se refere à escrita, ela se limitava à caligrafia e à ortografia, através de metodologias como cópia (de letras, palavras e frases), ditados e construção de frases (MORTATTI, 2006). Tendo isso em mente, o Brasil passou a produzir cartilhas apenas no final do século XIX, sendo elas a partir dos métodos de marcha sintética que circulavam em várias províncias/estados do país durante muitas décadas (MORTATTI, 2006).

Em 1821, Dom João retornou a Portugal para estabelecer a ordem que foi alterada com a mudança da família real para o Brasil, deixando aqui seu filho Dom Pedro I para realizar a parte administrativa e dar continuidade ao processo de emancipação política do Brasil (FRANÇA, 2008). Nesse sentido, Dom Pedro I declarou, no dia 7 de setembro de 1822, a Independência do Brasil, a qual acarretou muitas reformas no sistema educacional brasileiro a partir da Constituição de 1824, que “[...] em seu Art. 179, instituía a ‘instrução primária e gratuita para todos os cidadãos’ e pela criação de ‘Colégios e Universidades’, que ensinavam os elementos das ciências, Belas Artes e Artes” (FRANÇA, 2008, p. 78).

A Constituição de 1824 previa uma instrução primária e gratuita a todos, mas como na época a mão de obra era escravocrata, a alfabetização não se concretizou de fato a todos, mantendo-se como um privilégio de famílias ricas ou de padres e freiras (MONTEIRO; SILVA, 2015). Em 1826, o Governo Imperial decretou “[...] quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias” (MONTEIRO; SILVA, 2015, p. 19). Posteriormente, em 1831, Dom Pedro II foi proclamado o novo rei do Brasil, apenas com 5 anos de idade, o que constituiu as chamadas Regências, já que o monarca não tinha idade para assumir o cargo de imperador (FRANÇA, 2008, p. 79). O novo rei encontrou o país em uma grande crise política herdada do primeiro reinado, mas não realizou grandes avanços na educação inicial brasileira durante seu reinado, apenas focou na preparação de docentes (FRANÇA, 2008, p. 79).

Assim:

Com a descentralização autorizada pela Constituição de 1834, que delegou às províncias o direito de regular e promover a educação primária e secundária, a educação passou por momentos difíceis. Nesse contexto, inserem-se os liceus, em decorrência das antigas aulas régias, que compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja; era forma embrionária do ensino público no Brasil. Com a falta de recursos, as províncias se achavam impossibilitadas de criar redes organizadas de escolas. Com a incompetência do governo, a iniciativa privada começou a atuar no ensino secundário, deixando para o Estado o ensino primário. Esse último nível, por sua vez, não apresentou bons resultados, o que levou, praticamente, ao abandono das escolas. Por outro lado, o acesso às escolas secundárias só era possível às pessoas de nível sócio-econômico mais elevado. Os colégios secundários, na verdade, tinham mais a função de preparar candidatos aos exames de admissão aos cursos superiores, a exemplo do Colégio D. Pedro II, criado em 1837 (FRANÇA, 2008, p. 79).

Algum tempo depois, em 1876, temos uma mudança no que concerne aos métodos de alfabetização, pois foi publicado, em Portugal, a “Cartilha Maternal ou Arte de Leitura”, escrita pelo poeta português João de Deus, a qual lança o método “João de Deus” ou método da palavração (MORTATTI, 2006). Esse método era diferente dos até então empregados e se baseava “[...] nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2006, p. 6). Por ser um método diferente, teve seus apoiadores, bem como teve grande parte das professoras que ainda manteve e defendeu o método sintético.

Até aqui temos como resultado uma grande desigualdade social no país e uma taxa de analfabetos exorbitante e que crescia sem parar pela falta do ensino básico, enquanto o Governo Imperial se preocupava com o Ensino Superior. E assim se sucedeu até a Proclamação da

República, que ocorreu em 1889 e mudou os rumos da educação e, conseqüentemente, da alfabetização brasileira (FRANÇA, 2008).

Com a Proclamação da República, o Brasil passou a ser uma federação e o regime, que antes era monárquico, passou a ser republicano, ou seja, o país passou a ser governado por presidentes (FRANÇA, 2008). Nesse momento, várias legislações e reformas foram realizadas e “[...] a educação começou a assumir sua verdadeira função: preparar o cidadão para desempenhar atividades nos setores públicos e privados” (FRANÇA, 2008, p. 81).

Em 1890, a partir de uma reformulação da instrução pública, deu-se início a reorganização da Escola Normal de São Paulo (escola formadora de docentes a nível médio) e a criação da Escola-Modelo Anexa (MORTATTI, 2006). Sob essa perspectiva:

Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades ‘práticas’ e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino (MORTATTI, 2006, p. 6).

Nesse sentido, a partir dessa primeira década republicana, as professoras da escola normal começaram a defender aos poucos o método João de Deus (métodos de marcha analítica) e, a partir das “missões de professores”, o disseminaram a outros estados brasileiros (MORTATTI, 2006). Os métodos analíticos visavam atuar na compreensão sobre leitura e escrita e tinham como propósito iniciar da “parte” e depois ir para o “todo”, ou seja, funcionava no sentido reverso ao método sintético (MORTATTI, 2006). Nessa perspectiva, o elemento que antes era inicialmente a letra passa a ser a palavra, a frase e o texto, pois “[...] supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades” (FRADE, 2007, p. 26).

O método analítico se subdividia também em três métodos, sendo eles: o da palavração, da sentencição e o global de contos e historietas. Nesse sentido, o método da palavração consistia em começar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir das letras e dos seus valores fonéticos (MORTATTI, 2006). Segundo Frade (2007, p. 26):

Geralmente, na palavração, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Os defensores dessa memorização pelo perfil gráfico acreditavam ser essa estratégia cognitiva algo ‘natural’ no ser humano. Em suas aplicações, as figuras podem acompanhar as palavras, no início do processo, e sua repetição garante a memorização. Ao mesmo tempo em que são incentivadas estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida a detalhes da palavra como letras, sílabas e sons.

Entretanto, o criador do método da palavrção não aprovava o uso de imagens unidas às palavras, tanto que em sua cartilha há algumas listas de palavras que deveriam ser ditas e compreendidas anteriormente, num processo oral (FRADE, 2007). Outro método do grupo analítico é o da sentencição, em que o elemento primordial é a sentença, que depois de reconhecida e compreendida plenamente era decomposta em palavras e, posteriormente, em sílabas (FRADE, 2007). Nesse sentido, para a aplicação desse método, normalmente as professoras utilizavam como estratégia a comparação de palavras conhecidas, realizando o isolamento dos elementos constituintes e construindo, a partir desses elementos, novas palavras (FRADE, 2007).

Como último método do conjunto analítico, temos o método global de contos e historietas, que consiste como unidade de análise inicial o texto. A partir do exposto, compreende-se que esse “[...] parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e ‘lido’ durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguida do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, das sílabas” (FRADE, 2007, p. 27). Vale ressaltar que não era um processo que ocorria quase que concomitante, mas que havia um tempo entre uma aprendizagem e outra, em que o processo ocorria a partir de lições e que só se passava para a decomposição após o aluno ter tido a compreensão total do texto (FRADE, 2007, p. 28). Sob esse contexto:

Vários manuais dos métodos globais vão prescrever que somente se entrará em cada fase do método quando o professor perceber que as crianças já fazem algum tipo de análise (da frase, das palavras ou das sílabas) [...] acaba sendo um mistério, uma questão ‘mais intuitiva que racional’, ao contrário dos métodos sintéticos, que usam um princípio descrito como ‘racional’, que seria mais fácil de ser acompanhado e aplicado pelos professores (FRADE, 2007, p. 28).

Até 1920, as discussões sobre os métodos centravam-se no ensino inicial da leitura, pois o ensino inicial da escrita era compreendido como uma questão de caligrafia e de tipo de letra a ser usada, o que demandava exclusivamente treino, mediante exercícios de cópia e ditado (MORTATTI, 2006). Nesse mesmo ano ocorreu o primeiro debate sobre a temporalização da alfabetização, a partir da Reforma encabeçada por Antônio de Sampaio Dória, jurista e educador que assumiu o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública de São Paulo (MATHIESON, 2012).

Como primeira medida para verificar as condições da educação paulista, Dória fez um recenseamento que resultou em dados acerca da quantidade de crianças em idade escolar que estavam sem escola (MATHIESON, 2012). Os dados obtidos apontavam que havia cerca de

250 mil crianças sem escola, o que preocupou o novo Diretor-Geral, pois os números eram maiores do que o previsto. Sendo assim:

Dória concluiu o projeto da Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo e propôs a Reforma, por intermédio da Lei 1.750/1920. A Reforma tinha como um dos seus principais objetivos criar ‘escolas alfabetizantes’ com o intuito de erradicar o analfabetismo no Estado de São Paulo. Entretanto, pela falta de recursos, Dória optou pela reorganização do ensino primário, reduzindo-o de quatro para dois anos de duração e tornando-o obrigatório (MATHIESON, 2012, p. 34).

Ou seja, para poder acolher as crianças das classes menos favorecidas, Dória diminuiu o tempo de alfabetização. A Reforma de 1920 ou Reforma Sampaio Dória possuía 44 medidas ao todo e trazia “como marca indelével um projeto para a erradicação do analfabetismo” (MATHIESON, 2012, p. 19). Essa foi a primeira medida que evidenciou a universalização do ensino, mas esse foi o pontapé inicial, pois a democratização da alfabetização só foi de fato ocorrer a partir de 1930. Monteiro e Silva (2015, p. 21) expõem que a alfabetização só passou realmente a ser motivo de preocupação a partir da Revolução Industrial, já que “[...] o país precisava de pessoas que soubessem ler, escrever e calcular para ocuparem funções no mercado de trabalho, portanto, exigia mão de obra qualificada da população para atender a demanda”.

Com base nisso, foi criado o ensino supletivo para suprir a necessidade de alfabetizar os trabalhadores que não tiveram anteriormente a oportunidade de estudar (SILVA, 2011). Nesse mesmo ano, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, que efetivou vários decretos voltados à educação brasileira, trazendo como prioridade o ensino unificado (MONTEIRO; SILVA, 2015). Alguns decretos e documentos importantes surgiram a partir de 1932 e podem ser percebidos no quadro a seguir.

Quadro 3 – Documentos sobre educação e alfabetização

ANO	DOCUMENTOS
1932	Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova
1932	Plano Nacional de Educação (PNE)
1934	Constituição Federal
1937	Carta Constitucional
1946	Constituição Federal
1949	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes documentos surgiram para garantir o direito de uma educação gratuita a toda população e para pensar em ações educativas, com exceção da “Carta Constitucional”, que foi um retrocesso para os avanços que estavam sendo conquistados (MONTEIRO; SILVA, 2015). Nesse sentido, em 1946 a nova constituição retoma as premissas da educação como um direito e, por ter sido um grande instrumento democrático, também inspirou a LDBEN de 1949 (MONTEIRO; SILVA, 2015).

Em 1964, os militares assumem o comando do país e temos o início do regime militar, onde o país passou por grandes transformações educacionais, sendo uma delas o ensino tecnicista, que era voltado ao trabalho (MONTEIRO; SILVA, 2015). Três anos após o início da Ditadura Militar, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que objetivava proporcionar alfabetização e letramento às pessoas acima da idade escolar convencional (MONTEIRO; SILVA, 2015). Nesse sentido,

[...] percebe-se que o grande marco do período militar para a educação brasileira foi à educação de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la ao mercado de trabalho e assim, promover-lhe melhores condições de vida. Criado e mantido pelo regime militar durante anos, jovens e adultos frequentaram as aulas do Mobral (MONTEIRO; SILVA, 2015, p. 23).

No que tange aos métodos de alfabetização, durante um bom tempo, as professoras utilizaram os dois métodos existentes (um ou outro, ou os dois simultaneamente, os chamados métodos mistos ou ecléticos), através das cartilhas (livros), pois havia uma disputa acirrada entre os defensores do método sintético e do analítico. Contudo, “[...] foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método” (MORTATTI, 2006, p. 9). Assim, a autora citada expõe que vai se constituindo um “[...] ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização envolve obrigatoriamente uma questão de ‘medida’, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas” (MORTATTI, 2006, p. 9).

Nesse sentido, no final da década de 1970, inicia-se uma nova tradição de ensino da leitura e da escrita: alfabetização sob medida, que propõe ensinar de acordo com a maturidade da criança (MORTATTI, 2006). Em seguida, em 1980, os métodos tradicionais passaram a ser questionados, “[...] em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças” (MORTATTI, 2006, p. 10). Concomitante a isso, o Mobral encerra as suas atividades no Brasil.

No início da década de 1980 houve um movimento de redemocratização do país, o qual trouxe algumas modificações na área educacional, amparados pela nova Constituição Federal, a Constituição Federal de 1988 (MONTEIRO; SILVA, 2015).

Esta Constituição foi considerada a mais completa por garantir os direitos à cidadania para o povo brasileiro, no que diz respeito à educação, esta lei trouxe grandes avanços para a educação do país. Assim, com as mudanças no cenário nacional, um novo modelo político para educação foi pensado e discutido, com objetivo de ofertar um melhor ensino para a população [...] Nesta perspectiva, o art. 205, afirma que, a educação é direito de todos e dever do estado e da família, e que, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (MONTEIRO; SILVA, 2015, p. 24).

Ou seja, a Constituição Federal de 1988 garantiu a educação como um direito de todos, inclusive e principalmente das classes menos favorecidas, o que fez com que gradativamente todos estivessem na escola. Nesse sentido, após muitos fracassos no Ensino Básico brasileiro, principalmente no que tange à alfabetização, “[...] finalmente a educação começa a mostrar mudanças significativas, garantindo à população o direito de ter educação obrigatória e gratuita em espaços escolarizados de forma sistemática” (MONTEIRO; SILVA, 2015, p. 26).

De acordo com Oliveira (2007), surgiram no cenário da educação, no final dos anos 1980 e início dos 1990, resultados de investigações sobre o conhecimento e evolução psicogenética da aquisição da língua escrita, que mudava toda a concepção que se tinha de alfabetização até o momento, e, com isso, os próprios métodos. Nesse sentido, a atenção saiu dos métodos, ou seja, de como se ensina e passou para como se aprende. Oliveira (2007, p. 36) salienta que “[...] na área da psicologia, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky e publicados no Brasil em 1986, foram se tornando um referencial para muitos educadores e especialistas”.

A partir disso, introduziu-se no Brasil a concepção construtivista de alfabetização, a qual apresenta a ideia de “[...] abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas [...]” (MORTATTI, 2006, p. 10), e pensar na construção do conhecimento como resultado da própria atividade da criança. Além disso:

O paradigma construtivista instaura uma concepção de aprendiz como um sujeito ativo, que procura compreender o mundo à sua volta. Esse sujeito formula e testa hipóteses diante das interrogações que o mundo provoca, na tentativa de resolvê-las e, nesse processo, constrói suas próprias categorias de pensamento. Tal sujeito, cognoscente, está presente na aprendizagem da leitura e da escrita, portanto a questão crucial para a alfabetização deixa de ser perceptiva e passa a ser conceitual (OLIVEIRA, 2007, p. 36).

Todo esse movimento de transformação contou com as autoridades educacionais e pesquisadores, que se esforçaram para que as professoras alfabetizadoras se convencessem que o construtivismo é a melhor opção (MORTATTI, 2006). Para tal, enviaram diversos materiais, sendo alguns “[...] artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem-sucedidas e ações de formação continuada” (MORTATTI, 2006, p. 10).

Para colaborar com o estabelecimento da concepção construtivista, concretizou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) a concepção do construtivismo em todos os cadernos. Neste viés, o caderno de Língua Portuguesa traz que a alfabetização não é apenas um processo de perceber e memorizar, mas que, para poder saber ler e escrever, a criança “[...] precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL, 1998, p. 20).

Desde a década de 1990, o Brasil passou a apresentar programas para combater o analfabetismo no país, sendo um deles o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que ocorreu em 2003 e se mantém até hoje (MONTEIRO; SILVA, 2015). De acordo com o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, o PBA é uma iniciativa na qual a União presta “[...] assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com vistas à universalização da alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos” (BRASIL, 2022, p. 1). Nesse sentido, o artigo 3º salienta algumas diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado, sendo elas:

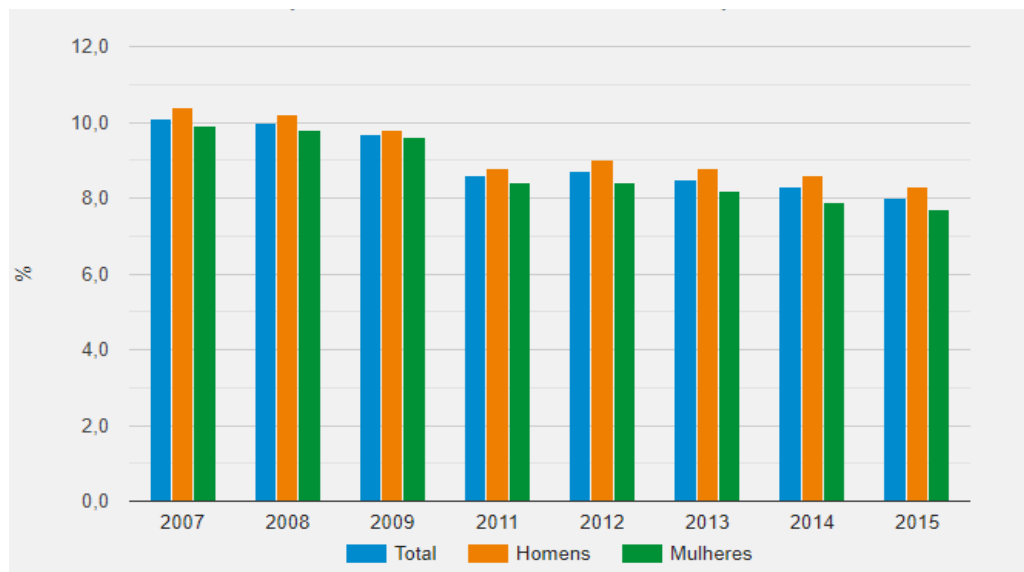
I - a priorização da alfabetização por localidades, regiões ou entes federativos com grandes índices de analfabetismo, considerados os dados mais atualizados do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; II - a utilização de Município como base territorial para a execução das ações do Programa Brasil Alfabetizado; III - a divulgação e o incentivo às práticas de literacia familiar para os atores e os beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado; IV - o incentivo à continuidade aos estudos dos alfabetizandos egressos do Programa Brasil Alfabetizado; V - o respeito e o suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação; VI - o incentivo à identificação de dificuldades de aprendizagem dos alfabetizandos; e VII - a valorização do alfabetizador como ator voluntário promotor de cidadania (BRASIL, 2022, p. 1).

Além do PBA, em 2010 estabeleceu-se um novo PNE, o qual trazia novas metas e estratégias para a educação, em que para a alfabetização tinha-se a Meta 5, que condizia em “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 6). Nesse sentido, em 2012 há o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que

era um pacto entre os Governos Federais, Estaduais e Municipais, que se comprometeram a atingir a Meta 5 do PNE (BRASIL, 2017).

Em 2014 houve um novo PNE, o qual mantém a Meta 5 para a alfabetização durante a vigência do Plano Nacional de Educação, que é de 2014 a 2024. Entre todos esses programas implementados, foram publicados alguns dados pelo IBGE sobre a taxa de analfabetismo do país.

Gráfico 4 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais



Fonte: IBGE (2015).

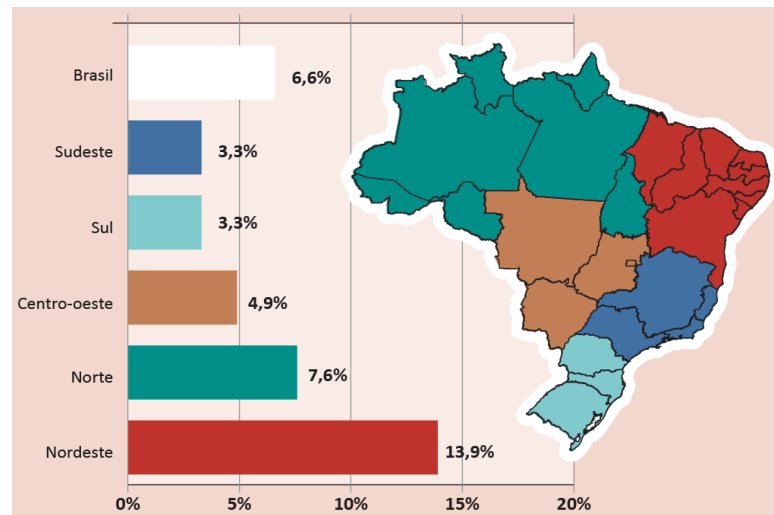
Percebemos, pelo gráfico apresentado, que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais diminuiu 2,1 pontos percentuais entre 2007 a 2015. Além disso, nota-se que a redução foi ainda maior no gênero feminino, que de 9,9% passou a apresentar 7,7%. Com base nesse cenário, no ano de 2016 foi realizado, no Brasil, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a qual expressou que

[...] 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas [...] em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 ou 3) (BRASIL, 2019, p. 10).

Percebe-se que avançamos muito, porém temos muito mais para evoluir na alfabetização das crianças, pois agora encontramos como problema o analfabetismo e também o analfabetismo funcional. Para esclarecer, entende-se como analfabeto funcional uma pessoa que “não consegue interpretar textos e realizar operações matemáticas mais complexas” (VALE,

2018, p. 2). Em 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) apresentou os dados a seguir (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019)



Fonte: IBGE (2019).

Segundo o gráfico, o total de analfabetos presentes no Brasil é de 6,6% da população, em que a maior parte se concentra no Nordeste do país. Além disso, o próprio PNAD Contínua salienta que em 2018 a taxa de analfabetos era de 6,8%, portanto, reduziu-se 0,2% de pontos percentuais no número de analfabetos, o que corresponde a uma diminuição de pouco mais de 200 mil pessoas em 2019 (BRASIL, 2019). Nesse sentido, podemos perceber que o número de analfabetos está diminuindo por conta dos programas que passaram a ser implementados ao longo do tempo.

Ainda assim, com base nos números apresentados pela prova ANA e pelo PNAD Contínua, novas estratégias foram lançadas pelo governo, sendo uma delas a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A PNA foi lançada em 2019, através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, a qual apresenta que

[...] por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Tendo isso em mente, o PNA lançou dois cursos voltados a professoras alfabetizadoras, sendo um deles o programa “Tempo de Aprender” que, segundo o *site* oficial, é “[...] um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é enfrentar as principais causas das

deficiências da alfabetização no país” (BRASIL, 2021, [s.p.]). Esse programa expõe estratégias de ensino, atividades e avaliações voltadas ao 1º e ao 2º ano do Ensino Fundamental, bem como é voltado para professoras, coordenadoras, gestoras escolares e secretárias (BRASIL, 2021). Além desse programa há a “Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)”, que objetiva ofertar, de forma gratuita e com certificação, um curso com a Universidade Aberta de Portugal (BRASIL, 2021). De acordo com o *site* oficial do curso, a proposta de unir Brasil e Portugal surgiu pelas propostas exitosas de reformas educacionais que ocorreram em Portugal nos últimos anos (BRASIL, 2021).

Sendo assim, a partir dos expostos até aqui, pudemos perceber que os investimentos na educação ocorreram de modo lento, às vezes avançando, às vezes regredindo, mas sempre colocando à baila dos debates a alfabetização. Além disso, notou-se que o modo de alfabetizar passou por várias modificações no decorrer do tempo e foram todas essas modificações históricas que definiram a alfabetização que temos hoje. Nesse sentido, o próximo item irá apresentar como se percebe os métodos e concepções de alfabetização na prática escolar.

4.3 COMO A TEORIA SE EFETIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...] (FREIRE, 2000, p. 32).

Nos itens anteriores, pode-se analisar a perspectiva teórica da alfabetização, iniciando por sua história e terminando nos métodos e concepções de alfabetização. Com base nisso, passamos a entender como essas teorias abordadas se efetivam, de fato, na prática. Será que temos em sala uma concepção de alfabetização construtivista? Ou ainda podemos observar os métodos sintéticos e analíticos sendo postos em prática? As cartilhas ainda são utilizadas?

Para tecer reflexões acerca da teoria *versus* prática, precisa-se, inicialmente, compreender o que de fato se entende como prática pedagógica, e para tal começamos diferenciando a prática pedagógica de prática educativa, pois muitas vezes esses termos são vistos como sinônimos, mas não são (FRANCO, 2016). Nesse sentido, Franco (2016, p. 536) apresenta que “[...] quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Ou seja, toda prática pedagógica é educativa, mas nem toda prática educativa é pedagógica.

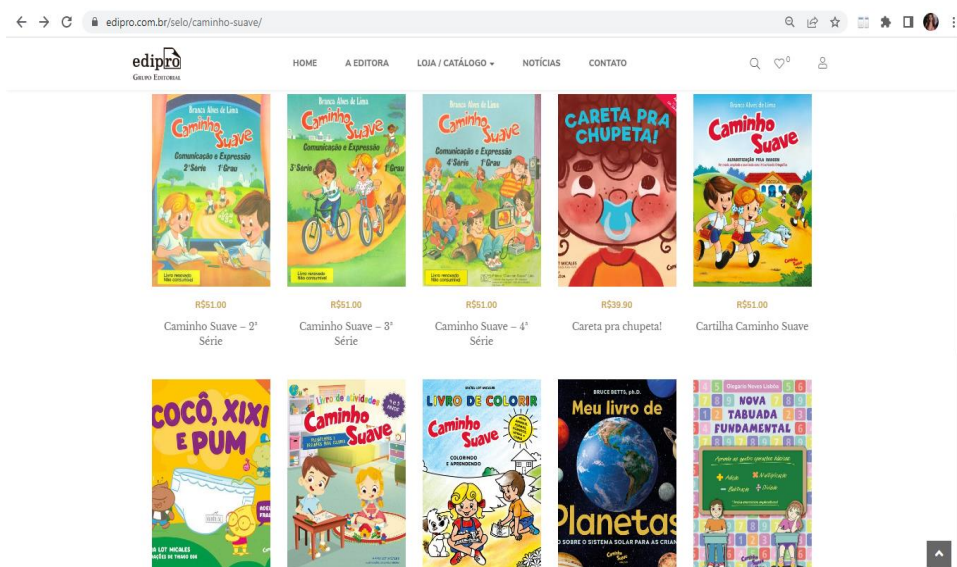
Nesse caso,

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Assim, entende-se por prática pedagógica toda ação da professora que possui uma intencionalidade e que elabora estratégias para que essas intencionalidades tenham sentido para os alunos. Além disso, “[...] a prática pedagógica por excelência é um exercício constante e permanente dessa relação permeada pela teoria estudada, refletida que vai iluminando a prática e é iluminada por ela” (VICENTIN, 2017, p. 54). Tendo isso em mente, nota-se que, no que se refere à alfabetização, as teorias avançaram, mas as práticas se estagnaram, pois ainda se encontram autores de cartilhas e donos de editoras que salientam que as cartilhas são uma grande fonte de lucro no mercado editorial (MORAIS; ARAÚJO, 2008).

A editora Edipro, inclusive, comentou em uma matéria da BBC News que a cartilha “Caminho Suave”, famosa em 1940, ainda existe e já teve 133 edições, sendo que a cada dois anos há cerca de 30 mil a 50 mil tiragens⁷. Além disso, ao adentrar na loja da editora nos deparamos com essas cartilhas, como pode-se observar na imagem a seguir.

Figura 4 – Cartilha “Caminho Suave”



Fonte: Edipro (2021).

⁷ Matéria disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51070840>.

Vejamus que há uma variedade de cartilhas com o “selo” da “Caminho Suave”, sendo separadas por tipo, algumas voltadas para a caligrafia, comunicação e expressão, e outras para testes de alfabetização e livros de atividades. Ademais, na mesma matéria comentada acima, a editora da Edipro, Maíra Lot Micales diz que: “Quando compramos os direitos da cartilha da autora, dona Branca Alves de Lima, nossa ideia era a de manter o método, tal qual foi idealizado, e é isto que fizemos. Nós acreditamos muito na eficiência deste método, portanto mantemos assim”⁸. Isso significa que essas cartilhas que estão sendo vendidas pela editora expõe o método fônico, pois esse era o método que tinham quando foram criadas.

Não são apenas as cartilhas que se mantiveram ao longo do tempo, mas também o método que elas contêm, o fônico. Dizemos isso porque, com o lançamento da Política Nacional de Educação (PNA) pelo Ministério da Educação (MEC), surgiram alguns cursos, sendo um deles o “Tempo de Aprender”. Esse curso apresenta estratégias de ensino e atividades voltadas à alfabetização a partir de um embasamento científico que expõe o método fônico como o mais eficaz⁹. Com base nisso, temos uma alfabetização em que se entende

[...] a aprendizagem da leitura escrita como decifração de um código, insistem na realização de exercícios repetitivos que visam, fundamentalmente, a memorização de letras ou sílabas e a assimilação por parte das crianças de uma suposta correspondência entre a escrita e a fala. Essas práticas são as mais utilizadas nas escolas (KRAMER, 2019, p. 236).

Tendo isso em mente, Ferreira *et al.* (2013) realizaram uma pesquisa de campo em 2013, onde observaram as aulas de duas turmas de alfabetização de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e realizaram entrevistas. Os autores tinham como objetivo compreender como se realizavam as práticas de alfabetização e como essas influenciavam na aprendizagem dos alunos (FERREIRA *et al.*, 2013). A partir disso, constataram que as docentes não consideram os conhecimentos que os alunos já possuíam para fazê-los avançar no conhecimento e realizavam práticas tradicionais de alfabetização, com ênfase nas famílias silábicas, tendo inclusive a presença de textos retirados de cartilhas.

Ferreira *et al.* (2013, p. 180) apresentam também que muitas vezes há uma notável contradição, pois “[...] os professores desejam que o aluno seja ‘sujeito’ de sua aprendizagem, que ele aprenda refletindo e construindo sua compreensão, mas propõem, no dia a dia, tarefas essencialmente mecânicas, como a cópia e junção de sílabas”. Nesse sentido, na fala os

⁸ Matéria disponível através do link: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51070840>>.

⁹ Matéria disponível através do link: <<https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/informacoes>>.

profissionais trazem uma concepção construtivista, mas na prática o que é empregado é ainda o método sintético.

Ao pesquisar sobre as práticas alfabetizadoras, também encontramos o trabalho de Souza e Cardoso, que foi realizado em 2012 em uma turma de 1º ano e traz uma perspectiva mais positiva da realidade da alfabetização. Nessa investigação, as autoras, a partir de uma entrevista semiestruturada e observações de aulas, constatam que a professora se utiliza da concepção construtivista para alfabetizar os alunos, pois realiza o diagnóstico psicogenético e desenvolve propostas de leitura e compreensão de textos a partir de grupos. Além disso, “[...] foram observadas atividades explícitas próprias da consciência fonológica dentro de exercícios de escrita de palavras-chave retiradas de textos previamente interpretados. Tais atividades já fazem parte de um terceiro referencial acerca das teorias da aprendizagem” (SOUZA; CARDOSO, 2012, p. 14).

Uma outra pesquisa acerca das práticas de alfabetização é a de Marreiros, que foi realizada em 2011 a partir de questionários e observações de aulas e obteve como resultado que:

Das atividades aplicadas pelas professoras em sala de aula, ficaram evidentes algumas inadequações, por exemplo, em relação ao trabalho de análise de textos, a estratégia utilizada somente para utilizar o texto como pretexto para exploração das famílias silábicas é vazia de contextualização, uma vez que não se trabalha a relação de construção de sentidos para acionar os conhecimentos prévios dos alunos (MARREIROS, 2011, p. 113).

Além disso, a autora salienta que o método mais utilizado em sala de aula pelas observadas é o sintético e que, ao responderem os questionários encaminhados, discursam em defesa de uma teoria construtivista, mas que ainda apresentam na prática um apego forte aos métodos tradicionais (MARREIROS, 2011). Seguindo a mesma lógica, Moraes destaca que atualmente se encontram nas escolas brasileiras um grande emprego de métodos tradicionais (sobretudo o silábico), unido a práticas de leitura e produção de textos, o que não era realizado nas escolas antigamente, ressaltando que essa prática assume um caráter escolarizado.

Com base no referencial encontrado acerca das práticas de alfabetização, podemos indagar que há ainda fortemente empregado os métodos tradicionais nas práticas pedagógicas das profissionais da educação, embora em suas falas note-se a presença de idealizações construtivistas. Entretanto, não há apenas pontos negativos, pois evidenciou-se uma pesquisa que aponta para uma prática pedagógica com viés construtivista. Nesse sentido, nota-se que como há práticas tradicionais, também existem práticas “novas”.

Ademais, não se encontrou referências que evidenciam sobre práticas pedagógicas de alfabetização no estado do Rio Grande do Sul (RS) para que pudéssemos construir uma aproximação maior com a realidade que esta dissertação visa investigar. Por fim, no capítulo a seguir, iremos esboçar o percurso metodológico traçado para esta investigação.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente seção trata do percurso metodológico que foi realizado nesta pesquisa, por isso, é preciso abordar, inicialmente, o que é metodologia científica. De acordo com Demo (1995, p. 11), “[...] metodologia, que significa, na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência. É uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa”. Nesse sentido, a metodologia é responsável por apresentar os caminhos do processo de construção de uma pesquisa, ou seja, o que será feito e como será feito. Entretanto, ao mesmo momento que expõe os caminhos da pesquisa científica, também questiona os limites da ciência, no que se refere à habilidade de conhecer, bem como a habilidade de intervir na realidade (DEMO, 1995, p. 11). Ademais, é isso que foi realizado nessa etapa, que se inicia apresentando o que é pesquisa.

Uma pesquisa científica é um

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...] A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...]. Ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002, p. 17).

Em suma, a pesquisa é um processo sistemático que procura responder a problemas reais, por meio de métodos e técnicas escolhidas pelo pesquisador para aquela investigação específica. Dito isso, para que uma pesquisa se concretize, é necessário que haja um confronto entre os dados, as informações arrecadadas sobre o objeto da investigação e o referencial teórico levantado sobre esse (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1).

A pesquisa científica proporciona uma situação privilegiada, que reúne o pensamento e a ação do(s) pesquisador(es), com o objetivo de criar conhecimentos de uma realidade específica e que servirão para a formulação de soluções propostas aos seus problemas (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Neste sentido, “[...] esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Minayo (1994, p. 25) traz que:

Diferentemente da arte da poesia que se concebe na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma

linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.

Em vista disso, para que uma pesquisa atinja o seu objetivo, que é a construção do conhecimento a partir de uma realidade específica, e siga o seu ciclo, é preciso que os métodos e técnicas escolhidas sejam adequadas. Portanto, a pesquisa em questão é caracterizada como qualitativa e contou com a pesquisa bibliográfica, o Estado de Conhecimento, a pesquisa de campo, a análise dos dados e o produto final, os quais serão, nessa ordem, apresentados nos itens a seguir.

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

Foi utilizada nesta investigação o cunho qualitativo, que significa, como o próprio nome já diz, “relativo à qualidade ou a natureza dos seres”¹⁰. Nesse sentido, Minayo (1994, p. 22) aborda que uma “[...] abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Ou seja, objetiva entender com plenitude o que ocorre na realidade de um determinado campo, o qual o pesquisador se debruça a pesquisar, e não apenas na sua quantificação. Vale ressaltar que, de forma alguma, está sendo questionada aqui a eficácia da pesquisa quantitativa, apenas acredita-se que, para o objetivo deste estudo, ela não se encaixa.

O objetivo da presente pesquisa não foi estabelecer quantas professoras utilizam o método de alfabetização x ou y e se condiz ou não com sua prática, mas sim entender quais os métodos que as professoras conhecem e se essa teoria está servindo de base para a sua prática. Isto é, buscou entender como o processo de alfabetização acontece subjetivamente, e isto não é possível de ser resumido em números. Por isso, a pesquisa qualitativa contribui para este estudo, já que:

A pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. [...] Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

¹⁰ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=PqbWy>.

Neste viés, este tipo de pesquisa procura obter o máximo de informações sobre o fenômeno desconhecido que se propõe investigar (BAUER; GASKEL, 2003, p. 58). Por fim, estabelecido que se trata de uma pesquisa qualitativa, o próximo passo realizado foi a pesquisa bibliográfica, a qual será abordada a seguir.

5.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

É primordial que a pesquisadora de um assunto tão importante como alfabetização carregue consigo diversos conhecimentos sobre esse tema, a fim de desenvolver uma pesquisa com qualidade. Por isso, a pesquisa bibliográfica é uma das fases mais importantes desse processo, já que é nessa etapa que é realizado um levantamento dos estudos basilares a respeito do assunto da pesquisa. Nesse sentido, as principais fontes bibliográficas são livros de leitura corrente (GIL, 2008). “No entanto, existem muitas outras fontes de interesse para a realização de pesquisas, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo” (GIL, 2008, p. 61).

Ainda de acordo com Gil (2008, p. 50), há diversas vantagens para se utilizar a pesquisa bibliográfica, em que:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas.

Ou seja, a pesquisa bibliográfica disponibiliza uma variedade de estudos e teóricos fundamentais sobre o assunto que pretendemos pesquisar, variedade essa que contribui para um esclarecimento maior sobre o assunto do estudo. Neste sentido, Alves-Mazzotti (2002, p. 27) apresenta que um problema de pesquisa exige que “[...] o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas”. Ademais, o pesquisador deve analisar o peso e o grau de confiabilidade dos resultados encontrados, procurando destacar os pontos de consenso, os de controvérsias, regiões desconhecidas e lacunas que precisam ser esclarecidas (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

O momento em que realizamos a pesquisa bibliográfica se constitui, segundo Minayo (1994), como uma das etapas da chamada fase exploratória. Nesse viés, a autora comenta que esse modelo de pesquisa tem como base muitos esforços, pois ela deve ser disciplinada, crítica e ampla:

[...] a) disciplinada porque devemos ter uma prática sistemática – os fichamentos são um bom procedimento; b) crítica porque devemos estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação por nós escolhido; c) ampla porque deve dar conta do ‘estado’ do conhecimento atual sobre o problema (MINAYO, 1994, p. 32-33).

Nesse sentido, a presente dissertação foi trabalhada com os teóricos elencados no quadro a seguir.

Quadro 4 – Aporte teórico

ASSUNTO	AUTORES
Alfabetização	Batista (2022), Ferreira (1999), Kramer (2019), Tfouni (2006) e Teale (1982).
Letramento	Kato (1986), Kleiman (1995), Soares (2003, 2004, 2006, 2009) e Tfouni (2006).
Métodos de Alfabetização	Corrêa e Silva (2008), Frade (2005, 2007), Mortatti (2006) e Scheffer, Araújo e Araújo (2007).
História da Alfabetização	França (2008), Monteiro e Silva (2015), Oliveira (2007), Romanelli (1998) e Silva (2011).
Prática Pedagógica	Ferreira <i>et al.</i> (2013), Franco (2016), Marreiros (2011), Morais e Araújo (2008), Souza e Cardoso (2012) e Vicentin (2017).

Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se que “[...] a necessidade de consulta a material publicado manifesta-se ao longo de todo o processo de pesquisa. Os trabalhos de análise e interpretação exigem o cotejo dos dados coligidos em campo com os dados disponíveis [...]” (GIL, 2008, p. 60). Ademais, no próximo item, será exposto sobre o Estado do Conhecimento, outro momento importante para a construção teórica desta investigação.

5.3 ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento é uma etapa fundamental na elaboração de uma pesquisa, pois é aqui que o pesquisador descobrirá o que já existe sobre o tema que escolheu pesquisar. Nessa fase, ocorre uma análise sobre as pesquisas científicas produzidas e, além de notar o que

já existe, percebe-se o que falta ser pesquisado sobre aquele assunto, ou seja, o que pode ser construído de novo. Assim, o Estado do Conhecimento

[...] nos dá uma visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema de pesquisa; disso decorre que é possível construir uma avaliação do grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 161).

Esse método proporciona ao pesquisador uma visão geral e atual sobre o objeto a ser investigado, através da percepção dos conhecimentos científicos produzidos. Por isso, “é, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158). Vale ressaltar que “[...] a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes, tarde demais) que a roda já tinha sido inventada” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 28). Nesse sentido, não há como construir algo novo sem saber o que já existe sobre o tema, portanto, o Estado do Conhecimento é relevante, pois contribui para a inovação nas investigações.

Para elaborar um Estado do Conhecimento é necessário que o pesquisador realize a seleção do *corpus de análise*, que ocorre em quatro passos, quais sejam:

– Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional; – Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligadas ao tema; – Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); – Identificação de fontes e constituição do corpus de análise (MOROSINI, 2015, p. 112).

Seguindo os passos expostos, foram localizadas as produções científicas sobre o tema desta dissertação. Para tal, foi utilizada a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), com o objetivo de realizar um levantamento, seguido de análise das dissertações e teses que foram publicadas entre os anos de 2011 e 2021, sobre as concepções e práticas de alfabetização. Nessa direção, foi realizada a busca avançada dos descritores *alfabetização*, *concepções* e *práticas*, em que esses descritores deveriam estar contidos no título dos trabalhos que possuem publicação no idioma oficial do Brasil.

Organizada a seleção do *corpus de análise*, iniciam-se os passos seguintes da construção do Estado do Conhecimento, passos esses que seguem algumas etapas bibliográficas, que são: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada. Assim, na etapa da bibliografia anotada foi realizada a *leitura flutuante* dos resumos das publicações encontradas

anteriormente e organizados seus dados em uma tabela (dividida em nº, ano, autor, título, palavras-chave e resumo) para melhor compreensão (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 62).

Em seguida foi efetuada a bibliografia sistematizada, aqui “[...] já se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 65). Além disso, nessa etapa foi elaborada uma outra tabela (com o nº, ano, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados) que auxiliou a pesquisadora a excluir as pesquisas que não atenderam aos objetivos propostos para o estado do conhecimento (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 65).

Após a sistematização, foi realizada a bibliografia categorizada:

Nesta etapa o pesquisador deverá agrupar as publicações selecionadas em blocos, ou seja, conjuntos de publicações associadas por aproximações temáticas. Esses conjuntos são denominados categorias. As categorias podem ser criadas a partir da literatura ou a partir apenas dos trabalhos encontrados. Nesse sentido, o principal objetivo desta etapa é realizar o que podemos chamar de ‘agrupamento’ das produções por temáticas [...] (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 67).

Ou seja, nessa etapa foram criadas novas tabelas de análise, que foram separadas em três categorias: concepções e práticas de alfabetização; práticas de alfabetização; e habilidades cognitivas na alfabetização. Ademais, todo o conhecimento levantado nesse momento da pesquisa contribuiu para que o pesquisador refletisse em que aspecto a presente investigação se diferencia das demais existentes. Nesse viés, o que foi construído aqui colaborou para a pesquisa que será realizada.

5.4 PESQUISA DE CAMPO

Depois de ter sido realizado todo o referencial teórico da pesquisa e analisadas as publicações que existem acerca do tema, refletindo, assim, a relevância da atual pesquisa, é necessário partir para a pesquisa de campo. Assim como Piana (2009, p. 169), entendemos que: “A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada [...]”. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. Para tal, essa etapa da pesquisa se organizou em três seções terciárias: sujeitos da investigação; instrumento

de coleta de dados: questionários; e instrumento de coleta de dados: observações. Cada uma será explorada na sequência.

5.4.1 Contextualizando o local da investigação e as participantes da pesquisa

O local onde se realiza uma pesquisa dita todo seu andamento, seus objetivos e resultados, por isso o local é um importante fator para a construção de uma boa investigação. Nesse caso, o presente capítulo tratará sobre o local onde se realizou a presente pesquisa, que é o município de Paraíso/RS. Sob esse enfoque, esse município localiza-se na encosta superior nordeste do Estado do Rio Grande do Sul e possui como municípios vizinhos a cidade de Casca/RS, Nova Araçá/RS, São Domingos do Sul/RS, Guabiju/RS e Evangelista/RS. A seguir, podemos observar o mapa de localização territorial do município.

Figura 5 – Mapa da localização territorial do município de Paraíso/RS



Fonte: Google Maps¹¹.

Os primeiros registros acerca de Paraíso/RS apontam que, em torno do ano de 1880, o território que hoje forma o município pertencia a fazendeiros de Lagoa Vermelha/RS (PARAÍ, 2023). Após, no início do século XX, alguns colonizadores, como Jacó Simon, Caetano Bellincanta e Henrique Lenzi, adquiriram parte dessas terras, dividiram-nas em lotes menores

¹¹ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Para%C3%AD++RS/@-28.5949087,-51.8581774,12z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x951d914036458fdd:0x84b2df5f3853d32d!8m2!3d-28.5969767!4d-51.7872762!16s%2Fm%2F03qmbyc>.

e venderam a imigrantes italianos (em sua maioria), portugueses, alemães e poloneses (PARAÍ, 2023). De acordo com o *site* oficial da Prefeitura de Paraí/RS (2023), o primeiro casal de imigrantes a chegar na cidade foram os italianos Mateus Dal Pozzo e Giacomina Lorenzet, que chegaram nas terras no dia 26 de dezembro de 1906. Ao chegarem em Paraí/RS, os imigrantes se depararam com diversas famílias de caboclos (lusu-brasileiros) que vieram, provavelmente, da região de Lagoa Vermelha (PARAÍ, 2023). Destaca-se que:

Tudo neste lugar estava por fazer. Nem estradas existiam, havia apenas picadas, abertas em meio a mata, onde passavam somente pessoas e mulas. A necessidade de sobrevivência fez esses pioneiros trabalharem muito. O esforço e a potencialidade de mulheres e homens fizeram esse lugar se desenvolver (PARAÍ, 2023).

Sobre o surgimento do nome Paraí, existem diversas versões. A mais conhecida é de que, em 1912, um pequeno grupo de imigrantes, juntamente com o agrimensor Sizinio Kursel e o colonizador Henrique Lenzi, procuravam realizar o traçado urbanístico do território, mas tiveram de interromper os trabalhos por conta de uma forte precipitação de neve (PARAÍ, 2023). Nesse sentido, como o território ainda não possuía um nome, o grupo decidiu batizá-lo como “Para-ahí (escrevia-se Parahy)”, que correspondia ao momento em que vivenciavam, parados pela abundante neve (PARAÍ, 2023).

A cidade de Paraí possui uma história de luta e conquistas, pois pertenceu a Lagoa Vermelha (antes de 1932) e, posteriormente, a Nova Prata (de 1932 a 1965). Ao ser desmembrada de Lagoa Vermelha, houve uma mudança na nomenclatura da cidade, Paraí passou a ser Flores da Cunha. Porém, como havia outro município com esse nome, em 1938 voltou a ser “Parahy” até 1943, quando foi batizada definitivamente como Paraí.

A emancipação do município aconteceu em 9 de julho de 1965, e, portanto, Paraí precisava de um representante. Nesse sentido:

A eleição para prefeito foi marcada para 15 de novembro de 1965, mas não aconteceu. O Ato Institucional número 2, decretado pelo Presidente da República Castelo Branco, cancelou as eleições que aconteceriam em 1965. No lugar dos prefeitos eleitos foram nomeados Interventores. Em Paraí, foi nomeado para Interventor Antonio Octávio Dall’Agnol, que administrou o município entre maio de 1966 e janeiro de 1969 (PARAÍ, 2023, [s.p.]).

Em 15 de novembro de 1968 ocorreu a primeira eleição para prefeito, vice-prefeito e vereadores de Paraí, sendo Ângelo Brandalise o primeiro prefeito a representar a cidade (PARAÍ, 2023). Após essa primeira eleição, muitas outras sucederam, até chegar ao atual prefeito Oscar Dall’Agnol, que foi eleito em 2020 e administrará o município até 2024.

De acordo com dados do *site* do IBGE (2023), Paraí possui um território de 121,745 km², com densidade demográfica de 56,57 hab./km² e com uma população de 6.812 pessoas. Os dados informados são do último censo (2010), mas estima-se que atualmente o município conte com uma população de 7.793 pessoas (IBGE, 2023). Dito isso, em 2020 a cidade possuía economicamente um PIB *per capita* de R\$ 40.631,17 (IBGE, 2023). Já acerca da educação pública, o IBGE apresenta os dados expostos a seguir.

Figura 6 – Dados relacionados à educação do município de Paraí/RS.

EDUCAÇÃO	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	96 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	7,0
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	5,4
Matrículas no ensino fundamental [2021]	671 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	196 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	59 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	18 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	4 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	1 escolas

Fonte: IBGE (2023).

A partir da figura anterior, salientamos que as quatro escolas de Ensino Fundamental localizadas no município são públicas e se dividem em três estaduais e uma municipal. Sob essa perspectiva, para manter o anonimato das participantes da pesquisa, foi estabelecido um nome aleatório para as escolas. Esse nome foi escolhido pela pesquisadora e, já que se trata de uma pesquisa voltada à alfabetização, achou-se apropriado que os nomes das escolas fossem os nomes de autoras de livros infantis. Nesse sentido, a seguir há a relação dos nomes escolhidos para cada instituição de ensino.

Quadro 5 – Escolas públicas da cidade de Paraí/RS

ESTADUAL	MUNICIPAL
Escola Monteiro Lobato	Escola Ruth Rocha
Escola Eva Furnari	
Escola Ana Maria Machado	

Fonte: Elaborado pela autora.

Sob essa perspectiva, como a presente pesquisa objetivou “investigar qual as concepções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano da rede pública do município de Paraí/RS”, a pesquisadora visitou as quatro escolas que atendem o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e apresentou a pesquisa aos responsáveis pelas instituições. Depois, declarou o interesse de aplicar um questionário *on-line* com as professoras de 1º e 2º ano das escolas, bem como a observação de até três aulas dessas mesmas professoras.

A escola Ruth Rocha, escola Monteiro Lobato e escola Ana Maria Machado aceitaram participar e direcionaram a pesquisadora a dar andamento na pesquisa, enquanto a escola Eva Furnari pediu para realizar um processo de solicitação na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Bento Gonçalves/RS. Destaca-se que a pesquisadora, juntamente com a representante da escola, realizou a solicitação, mas não houve retorno com a liberação até o final da coleta de dados, por isso, uma das escolas públicas estaduais não participou desta pesquisa.

As escolas estaduais Ana Maria Machado e Monteiro Lobato são regidas pela CRE 16 e se localizam na zona rural do município de Paraí/RS. A primeira a ser apresentada é a escola Ana Maria Machado, que possui como missão:

Oferecer uma Educação comprometida com o ser, instigando o educando a ser cada vez mais um indivíduo investigativo, crítico e autônomo, que acredita nas suas capacidades e através delas faz suas escolhas, obtendo seus melhores resultados na família, na escola, na sociedade ou em qualquer outro espaço de convivência em que estiver inserido¹².

A escola em questão possui como visão ser uma escola reconhecida por cultivar valores, sendo um deles o “[...] respeito para consigo, com o próximo e com o meio, investindo na qualidade de relacionamento, e fazendo do diálogo o ponto de partida e de chegada em qualquer situação-problema, independente do espaço em que o conflito se manifeste”¹³. Sob essa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola apresenta alguns princípios da instituição, sendo eles: solidariedade, transparência, criatividade, igualdade, valorização e ética. Em conversa com a gestora, descobrimos que a escola trabalha de forma multisseriada por ter poucas crianças matriculadas em cada turma, sendo que há apenas uma criança matriculada no 1º ano e cinco crianças matriculadas no 2º ano. Por isso, as turmas de 1º e 2º ano estão na mesma sala e com a mesma professora.

Já a escola Monteiro Lobato possui como missão “[...] educar, desenvolvendo o espírito crítico, o senso de responsabilidade, respeito, liberdade, buscando através da afetividade a

¹² Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da escola.

¹³ Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da escola.

realização do grupo como um todo e suas particularidades”¹⁴. Dessa maneira, o PPP salienta que a instituição:

Acolhe educandos do meio rural, valorizando e respeitando todas as etnias, bem como a sua respectiva bagagem cultural e se propõem construir a democracia participativa nos direitos e deveres de sujeitos pensantes, críticos, participativos, solidários e transformador de seu entorno na busca da realização. Como um espaço de compreensão crítica dos meios de comunicação, como um dos instrumentos da construção de uma sociedade justa e democrática.

Essa escola em questão possui uma visão de educação voltada ao meio ambiente e, por isso, as crianças têm contato com a natureza diariamente. Dito isso, a escola Monteiro Lobato possui uma turma de 1º ano com 15 crianças matriculadas e uma turma de 2º ano com sete crianças matriculadas. Portanto, cada uma das turmas possui uma professora.

Por último, temos a escola Ruth Rocha, que é mantida pelo município e apresenta como missão: “Promover um trabalho pedagógico voltado à formação integral dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres; capazes de interagir, atuar e transformar a realidade em que estão inseridos”¹⁵. A escola municipal possui quatro turmas de 1º ano com 74 alunos matriculados e três turmas de 2º ano com 54 alunos matriculados. Vale salientar que dentre as quatro turmas de 1º ano, duas delas são de ensino integral, enquanto as restantes de ensino regular; dentre as três turmas de 2º ano, duas delas são de ensino integral e o restante de ensino regular.

A escola Ruth Rocha apresenta no PPP alguns valores norteadores do seu trabalho, sendo eles: humanidade, honestidade, igualdade, solidariedade, fé, amor, respeito, ética, empatia, equidade e justiça. Além disso, destaca que o objetivo da escola é:

Proporcionar uma educação que permita o desenvolvimento de aptidões, potencialidades, valores e conhecimentos, garantindo os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Isto, por sua vez, mediado pela ação conjunta de toda a comunidade escolar, a fim de que o estudante busque a justiça, a solidariedade, o comprometimento social, vivenciando os princípios éticos, estéticos e políticos¹⁶.

Com a colaboração das escolas até aqui apresentadas, conversamos com os sujeitos desta pesquisa, que foram as professoras alfabetizadoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental que estiveram lecionando nas escolas Ruth Rocha, Ana Maria Machado e Monteiro Lobato durante o ano letivo de 2023, mais precisamente entre os meses de março a maio (quando a

¹⁴ Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da escola.

¹⁵ Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da escola.

¹⁶ Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da escola.

pesquisadora iniciou a coleta de dados). Nesse sentido, o critério de escolha das participantes foi: serem regentes de turmas de 1º ou 2º ano em 2023, professoras alfabetizadoras atuantes em escolas estaduais e/ou professoras alfabetizadoras atuantes em escolas municipais.

Salienta-se que uma investigação em que há seres humanos envolvidos, tal como esta, passa por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que, segundo Brasil (2007, p. 11),

[...] é um colegiado interdisciplinar e independente, com ‘munus público’, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Ou seja, sempre que forem realizadas pesquisas de campo em que envolvam pessoas, o CEP julga o projeto, para que a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes sejam assegurados na pesquisa científica. Além disso, “[...] o CEP, ao emitir parecer independente e consistente, contribui ainda para o processo educativo dos pesquisadores, da instituição e dos próprios membros do comitê” (BRASIL, 2007, p. 11). Portanto, antes do questionário¹⁷ ter sido disponibilizado e da observação¹⁸ ter sido feita, esses instrumentos passaram pelo CEP da UFFS – Campus Erechim.

Após a aprovação do questionário e do roteiro de observação pelo CEP, foi disponibilizado, pela plataforma *Google Formulários*, o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁹ aos sujeitos dessa pesquisa. Isso ocorreu para que as docentes participantes estivessem cientes de que os dados coletados nos questionários seriam utilizados em uma pesquisa, mas que em nenhum momento seria revelada a identidade dessas e nem ferida sua integridade moral e ética durante o processo. Dessa maneira, após a aplicação do questionário, foram realizadas as observações.

A alfabetização representa uma etapa crucial no desenvolvimento educacional das crianças. Portanto, toda pesquisa realizada nessa área do conhecimento torna-se relevante. É importante salientar que essas investigações científicas auxiliam o professor alfabetizador a se preparar adequadamente para sua prática e aprimorá-la. Assim, devem ser realizadas com instrumentos de coleta de dados que ofertem consistência, precisão, confiabilidade e validade aos resultados obtidos.

Os instrumentos escolhidos para essa pesquisa contrastaram a teoria e a prática das professoras alfabetizadoras, de modo a alcançar o objetivo principal, que foi identificar quais

¹⁷ Questionário está nos Apêndices deste Projeto de Dissertação.

¹⁸ Roteiro de observação consta nos Apêndices deste Projeto de Dissertação.

¹⁹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está nos Apêndices deste Projeto de Dissertação.

as concepções de alfabetização estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano da rede pública do município de Paraí/RS. Dito isso, esta pesquisa se torna relevante por oferecer para a área educacional um posicionamento acerca do avanço ou estagnação dos métodos e concepções de alfabetização

5.4.2 Instrumento de coleta de dados: questionários

Foi utilizado como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários *on-line* às professoras titulares de turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental durante o ano letivo de 2023, mais precisamente entre os meses de março a maio. Considerando os critérios de seleção e a quantidade de escolas disponíveis, que foram destacados no item anterior (contextualizando o local da investigação e as participantes da pesquisa), contamos com onze professoras durante a pesquisa.

Para realizar coleta dos dados do questionário, a pesquisadora responsável foi até as instituições que concordaram em participar da pesquisa e conversou com todas as professoras de 1º e 2º ano, a fim de: esclarecer possíveis dúvidas, disponibilizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as que aceitaram participar da pesquisa, enviar o *link* do questionário *on-line* (destacando um tempo de uma semana para que pudessem responder com tranquilidade) e agradeceu a disponibilidade.

Entende-se por questionário um “[...] conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (GIL, 2008, p. 121).

Segundo Gil (2008, p. 122), o questionário

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Dessa maneira, ao optar pelo questionário, o pesquisador deve se ater ao fato de que a maneira como realizar a criação das perguntas norteará as possibilidades de resposta, por isso, existem algumas regras para auxiliar: as questões têm de ser redigidas de maneira clara, concreta e precisa; é necessário saber o nível de informação do participante e seu sistema de

referência; a questão deve permitir uma única interpretação; a questão não deve sugerir uma resposta; e a questão pode informar uma ideia de cada vez (GIL, 2008). Tendo essas regras em mente é que foram confeccionadas as questões. Dito isso, os questionários foram realizados de forma *on-line* através da plataforma *Google Formulários* e contaram, inicialmente, com questões relativas à participante e posteriormente com questões voltadas à alfabetização, sendo elas²⁰:

1. O que é alfabetização para você?
2. O que você entende por métodos e concepções de alfabetização?
3. Como você desenvolve o processo de alfabetização na sua sala de aula?
4. Na sua prática pedagógica alfabetizadora você utiliza algum método ou concepção de alfabetização? Se sim, qual e por quê?
5. Há quanto tempo você trabalha com turmas de alfabetização?
6. Sempre utilizou o mesmo método ou concepção de alfabetização? Por quê?

Após as professoras responderem ao questionário *on-line*, foi agendadas observações das aulas delas, para que assim pudéssemos confrontar as concepções com as práticas alfabetizadoras. Vale ressaltar que os dados levantados no questionário serão guardados pelo período de cinco anos em uma pasta específica no *Google Drive*, uma vez que, passado esse período, a pesquisadora responsável irá eliminá-los. A devolutiva às participantes se dará após o término dessa investigação, através da disponibilização da dissertação (após defesa) e através do produto final, o qual será aprofundado no item 5.6. Ademais, a seguir será abordado sobre a observação.

5.4.3 Instrumento de coleta de dados: observações

Este instrumento de pesquisa é autoexplicativo, pois a observação é o ato de observar algo ou alguém, procurando entender o que está ocorrendo. Nesse sentido, Gil (2008, p. 102) apresenta que observação “[...] pode, porém, ser utilizada como procedimento científico, à medida que: a) serve a um objetivo formulado de pesquisa; b) é sistematicamente planejada; c) é submetida a verificação e controles de validade e precisão”.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 39),

²⁰ O Questionário está nos apêndices desse Projeto de Dissertação.

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. ‘Ver para crer’, diz o ditado popular. [...] Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Há três tipos de observação: a observação simples (o pesquisador observa de maneira espontânea e é mais um espectador do que ator), a observação participante (o investigador assume, até certo ponto, o papel de membro do grupo) e a observação sistemática (o pesquisador sabe exatamente o que pretende investigar e tem um plano elaborado do que observar). Nesses termos, foi realizada a observação sistemática com os registros a partir de um diário de campo, sendo que o diário de campo “[...] consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do profissional e do aluno” (LIMA et al., 2007, p. 99).

Nessa pesquisa, a observação foi um importante instrumento para a reflexão da teoria *versus* prática na alfabetização de crianças matriculadas no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Sob esse foco, após as professoras alfabetizadoras terem respondido ao questionário *on-line*, a pesquisadora responsável entrou em contato com essas para agendar até três observações de aula. Agendadas as observações, a pesquisadora se locomoveu até as salas de aula dos sujeitos da pesquisa para observar o andamento das aulas, levando em consideração os itens que foram previamente estabelecidos para serem observados, através do Roteiro de Observação, que está anexado nos apêndices dessa dissertação.

Os dados levantados durante as observações serão guardados pelo período de cinco anos em uma pasta específica no *Google Drive*, uma vez que, passado esse período, a pesquisadora responsável irá eliminá-los. Vale ressaltar que a devolutiva às participantes se dará após o término desta investigação, através da disponibilização da dissertação (após defesa) e também através do produto final, o qual será aprofundado item 5.6, conforme já mencionado anteriormente. Após ter determinado os instrumentos e métodos de coleta de dados, é hora de estabelecer como os dados arrecadados foram analisados, e isso será exposto a seguir.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi efetuada com base na Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2016, p. 40), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”. Nesse

cenário, esse método de análise é dividido em três polos fundamentais, que são: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Entende-se por pré-análise o momento de organização do material que possui “[...] três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 120). Além dessas missões, nesse momento é realizada a leitura flutuante (primeiro contato com os dados coletados), a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores (caso se considere os dados como uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, deverá ser realizado o trabalho preparatório de escolha destes) e, por fim, a preparação do material (preparação do material gravado em documentos ou recorte de artigos; essa fase antecede a análise propriamente dita).

Na exploração do material, Bardin (2016, p. 131) traz que:

Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase da análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomada [...] esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

Neste viés, há também o “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, que é o momento em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (BARDIN, 2016, p. 126). Em outras palavras, é aqui que se reflete sobre os resultados encontrados e como esses podem contribuir para o entendimento e resolução do problema de pesquisa. Após esses três momentos iniciais, existe o processo de codificação dos dados para que possam ser categorizados por meio de “unidades de registro” e “unidades de contexto” (BARDIN, 2016, p. 139). Entende-se por categorização “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 142).

De acordo com Scatolin (2021, p. 74), essas unidades permitem “[...] a compreensão e a inferência a partir de elementos concretos, como palavras, frases ou mensagens que se repetem, no caso da unidade de registro, e a compreensão do contexto em que estas palavras, frases ou mensagens foram utilizadas, no caso da unidade de contexto”.

Com base no exposto até aqui, destacamos que após a aplicação dos questionários foi realizada a observação de até três aulas (com aproximadamente quatro horas de duração) dos sujeitos da pesquisa e, em seguida, foram organizados os dados coletados. Inicialmente, a pesquisadora fez uma leitura geral dos dados coletados e os organizou em planilhas no *Excel*.

Nesse sentido, a plataforma *Google Formulários* disponibiliza uma ferramenta que resume os dados coletados pela plataforma em alguns gráficos, e esses foram utilizados durante a análise dos dados. Após esse processo, foram construídas as categorias de análise, que são as seguintes: conhecendo a concepção de alfabetização das docentes; conhecendo os métodos de alfabetização utilizados nos 1º e 2º anos de Paraí/RS; e as crianças possuem voz e realidade respeitadas em sala de aula? Após estabelecidas as categorias, foi realizada a análise dos dados contidos em cada uma delas com profundidade.

Tendo os dados coletados, a pesquisadora os armazenou em arquivos próprios de cada instrumento de coleta de dados e deixou todos os dados em uma pasta específica no *Google Drive* que estará ativa por um período de cinco anos, sendo que após esse período, a pesquisadora compromete-se a eliminá-los. Durante o período de cinco anos, apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso à pasta com os dados coletados. Destacamos aqui que a devolutiva dos dados coletados se dará a partir da disponibilização da dissertação final (após banca de defesa) aos interessados e, também, através do produto final, que será comentado a seguir.

5.6 DOCUMENTO NORTEADOR – PRODUTO FINAL

Um Mestrado Profissional tem como ideal fazer com que o mestrando se aprofunde na pesquisa, com que se dedique a entendê-la, mas não que, obrigatoriamente, ele continue a pesquisar após o período dessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* (RIBEIRO, [s.d.], p.1). Neste sentido, o processo de aprendizagem de um mestrado leva em conta três ideais básicos, que são:

- 1º a necessidade de que o pós-graduando conheça o que é pesquisar, realizando na prática;
- 2º que o mestrando saiba onde encontrar as pesquisas que interessam a sua área de atuação;
- 3º o ingresso entenda como incluir as pesquisas que já existem e as que irão existir no seu trabalho profissional (RIBEIRO, [s.d.], p. 1).

Nesse sentido, o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) é um mestrado ofertado pela UFFS desde 2014 e que possui como objetivo principal:

Contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar e implantando ações

transformadoras no campo dos processos pedagógicos formais e não-formais (SARTORI; PEREIRA, 2019, p. 22).

Ou seja, essa modalidade de Pós-Graduação procura fazer com que o indivíduo ingressante adquira conhecimentos que possam agregar em sua prática na Educação Básica, a fim de melhorar a educação atual. Nesse viés, ao realizar o processo de admissão ao PPGPE, o estudante está ciente de que ao final da construção da Dissertação deverá entregar um produto final que auxilie na resolução de algum impasse educacional. Dito isso, a presente investigação terá como produto final a criação de um documento norteador de princípios alfabetizadores, que será entregue nas escolas participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, esse documento conterá seis princípios alfabetizadores para as professoras alfabetizadoras adotarem em sua prática, tendo em mente as questões que foram levantadas durante a pesquisa de campo.

6 DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2001, p. 17).

A partir do excerto de Minayo (2001), podemos refletir que pesquisar é um processo que acontece através da indagação de uma determinada realidade. Nesse contexto, este capítulo irá apresentar um diálogo entre os dados coletados durante a realização da pesquisa de campo, que teve seu início no dia 20 de março e encerrou no dia 1º de maio. Antes de adentrarmos à temática de alfabetização, é preciso contextualizar a respeito dos sujeitos da pesquisa, o que será evidenciado no subcapítulo que segue.

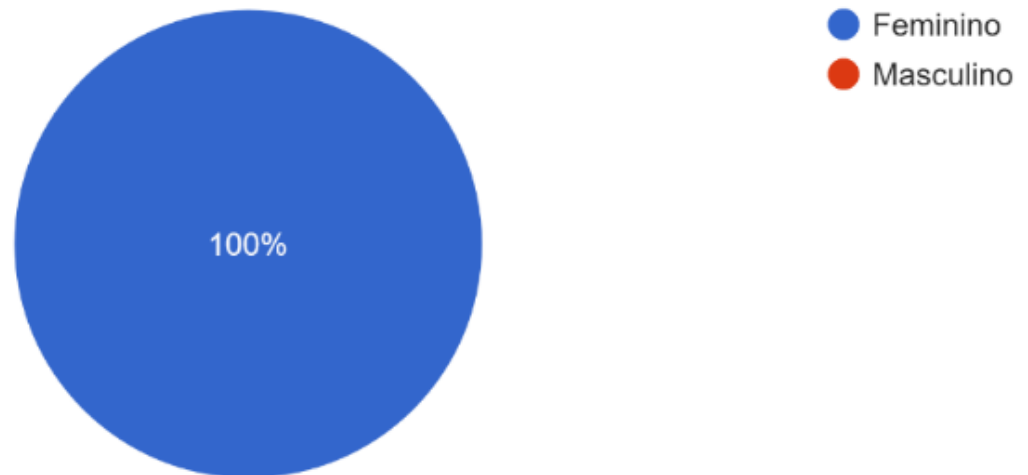
6.1 CONHECENDO AS PROFESSORAS DE 1º E 2º ANO DO MUNICÍPIO DE PARAÍ/RS

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido, do eu. De acordo com “quanto” investimos no nosso “eu”, no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (GOODSON, 1992, p.75).

As palavras de Goodson (1992) destacam que as professoras são pessoas que possuem experiências de vida, experiências docentes e formações específicas que, juntas, as transformam na pessoa e profissional que são. Esse conjunto de elementos reflete em suas opiniões e práticas; por isso, antes de tudo, é preciso compreender quem são os sujeitos dessa pesquisa. Assim, neste subcapítulo, contextualizamos brevemente quem são as docentes participantes da pesquisa, pois como os dados coletados são subjetivos, entender a realidade das profissionais torna-se relevante para compreender suas concepções e práticas.

As duas primeiras guias do questionário on-line remetiam ao perfil sociodemográfico e profissional dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, o registro a seguir diz respeito à primeira questão, que é voltada ao gênero das docentes participantes, sendo que todas são professoras do sexo feminino. Observe o gráfico abaixo:

Gráfico 6 – Gênero dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Gerado pela plataforma *Google Formulários* a partir das respostas dadas ao questionário.

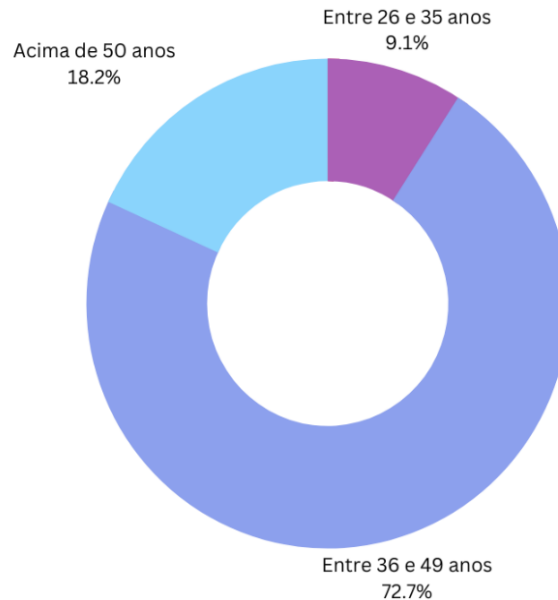
Esse gráfico não apresenta um assunto novo, pois esse tema já foi abordado em outras pesquisas, entre elas a de Gatti e Barreto (2009). Segundo eles,

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior (GATTI; BARRETO, 2009, p.24).

Nesse contexto, a presente pesquisa sempre se refere "às professoras", por ser uma profissão em que há a predominância de professoras mulheres. Mas por que há uma maior atuação do sexo feminino nessa carreira? Durante a criação das primeiras escolas, entendia-se que a educação seria uma prerrogativa das atividades maternas, por isso, as mulheres naturalmente começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras (GATTI; BARRETO, 2009). A carreira do magistério se desenvolveu com um padrão muito segmentado do ponto de vista de gênero, já que "durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula" (GATTI; BARRETO, 2009, p.162). Mesmo após muitos anos terem se passado e avanços terem ocorrido, há ainda enraizada a ideia de que a educação é voltada ao público feminino, o que se reflete nos números apresentados no gráfico 6.

Trabalhando a relação da faixa etária das professoras de 1º e 2º ano do município de Paraí/RS, os dados registrados nos questionários mostraram que a maioria das professoras têm a idade de 36 a 49 anos (72,7%), conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 7– Idade das participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A quantidade de professoras que disseram possuir entre 36 e 49 anos foi de oito respondentes, enquanto acima de 50 anos, foi respondido por duas professoras, e apenas uma professora respondeu que possui entre 26 e 35 anos. A partir dos números observados, constata-se que as professoras desses dois anos escolares (1º e 2º ano) possuem a idade média de 36 a 49 anos, o que mostra que nessas turmas não há professoras no final de suas carreiras, mas sim em processo de desenvolvimento/formação profissional. Além disso, há seis professoras que atuam no magistério há mais de 10 anos, seguidas de três docentes que trabalham entre 5 e 10 anos, e apenas duas professoras com até 5 anos de docência. Com base nesses números, podemos fazer uma relação com o conceito de ciclo de vida profissional do professor de Huberman (1992).

Os níveis do ciclo de vida profissional do professor são chamados de Exploração, Estabilização, Diversificação, Conservantismo e Desinvestimento (sereno ou amargo) (HUBERMAN, 1992). Com base nisso, cada nível corrobora com o tempo de experiência profissional, sendo respectivamente de 1 a 3 anos, 4 a 6 anos, 7 a 25 anos, 25 a 35 anos e 35 a 40 anos (HUBERMAN, 1992). Levando isso em conta, por haver uma maior quantidade de professoras com mais de 10 anos de magistério, compreende-se que elas estão em algum dos

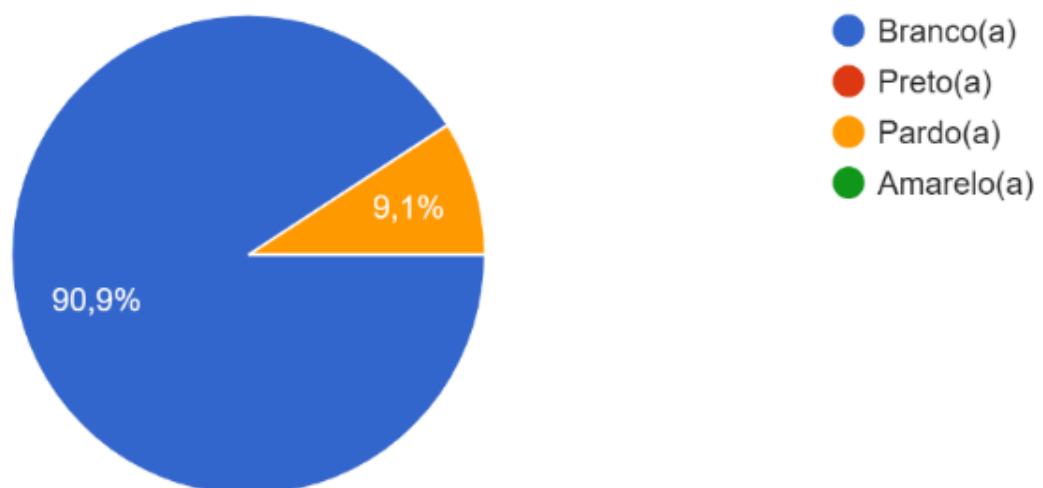
últimos níveis do ciclo de vida profissional: Diversificação, Conservantismo e Desinvestimentos (sereno ou amargo) (HUBERMAN, 1992).

Estar nos últimos níveis do ciclo de vida profissional significa que as profissionais estão questionando suas práticas pedagógicas e procurando inovar (diversificação); ou confortáveis com o trabalho que vêm realizando, a ponto de poder prever todas as etapas dele, além de reclamarem dos alunos, do sistema, das políticas e serem mais resistentes a qualquer modificação na maneira como conduzem suas aulas (Conservantismo); ou, ainda, no momento em que param de investir em suas carreiras, buscam realizar projetos pessoais e suas energias focam na tão sonhada aposentadoria (Desinvestimento) (HUBERMAN, 1992).

Vale destacar que, mesmo que a maioria das professoras possua uma grande experiência docente, no que concerne à alfabetização, não é o mesmo caso, já que apenas 36,4% das professoras possuem acima de 10 anos de experiência com essa fase escolar. Em seguida, temos 36,4% das participantes que trabalham entre 5 e 10 anos com alfabetização, e 27,3% que trabalham há menos de 5 anos com alfabetização. Nota-se que a maioria das professoras pesquisadas não possui mais de 10 anos trabalhando especificamente com alfabetização.

No que se refere ao perfil étnico-racial, os dados apontam que dez professoras se declaram da cor branca, enquanto uma é parda, como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 8 – Perfil Étnico-racial das participantes da pesquisa



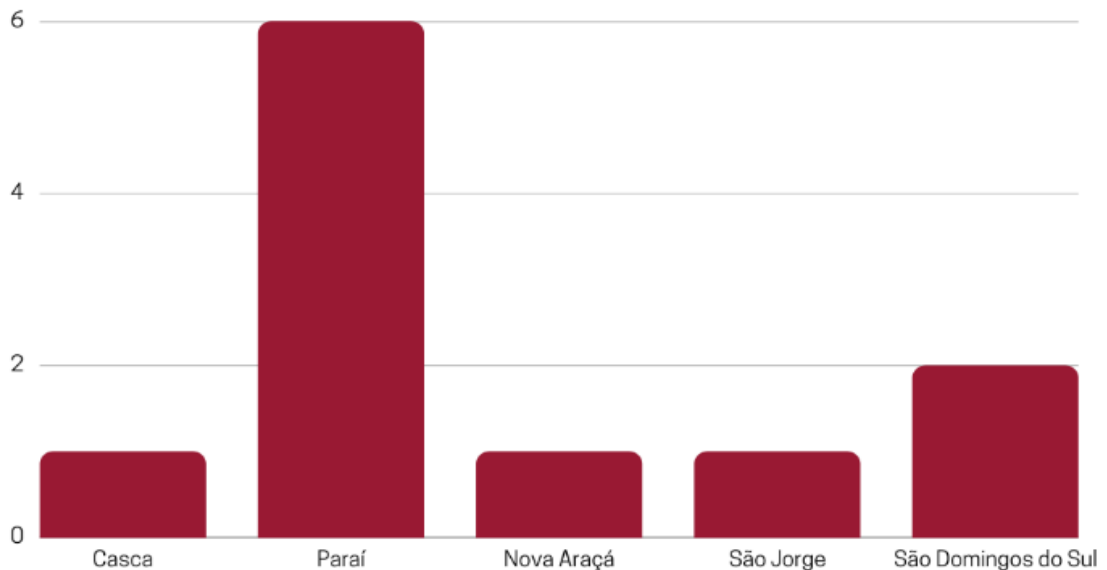
Fonte: Gerado pela plataforma *Google Formulários* a partir das respostas dadas ao questionário.

Os dados acima são um reflexo da história da cidade de Paraíso/RS, pois, como foi apresentado na seção 5.4.1 *Contextualizando o local da investigação e as participantes da*

pesquisa, o município foi colonizado predominantemente por imigrantes italianos. Além disso, o "Panorama das desigualdades de raça/cor no Rio Grande do Sul" divulga que em 2019 “entre as mulheres, eram 79,9% brancas, 13,9% pardas e 5,9% pretas” (AUGUSTIN et al., 2021, p. 8). Isso significa que o próprio Estado do Rio Grande do Sul possui uma população predominantemente branca.

No que diz respeito à origem das professoras, observa-se que quatro delas nasceram em Paraí/RS e sete são de outras localidades, tais como Vila Maria/RS (2), Ibiaçá/RS (1), Campos Novos/SC (1), David Canabarro/RS (1), São Domingos do Sul/RS (1) e Santo Antônio das Missões/RS (1). Nesse sentido, apenas três professoras são naturais de outras regiões, como é o caso de Santo Antônio das Missões/RS, Ibiaçá/RS e Campos Novos/SC, sendo que as demais cidades citadas estão localizadas em torno de Paraí/RS. Na sequência, foi questionado em qual cidade as professoras residem, sendo que o número de professoras que reside em Paraí/RS se sobressai, como podemos observar abaixo.

Gráfico 9 – Cidade onde as participantes moram



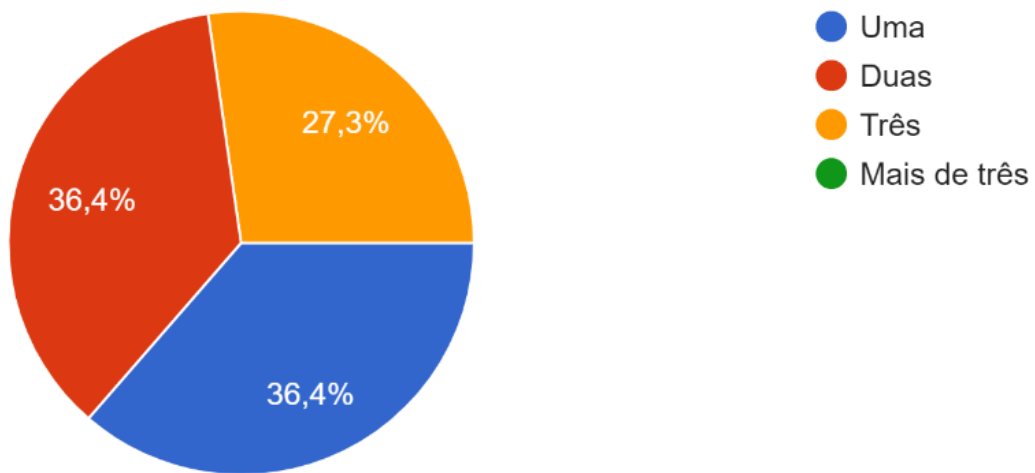
Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que a quantidade de professoras residentes em Paraí/RS é de seis, seguida de duas que residem em São Domingos do Sul, e as restantes residem em São Jorge (1), Nova Araçá (1) e Casca (1). Todas as cidades citadas no gráfico 9 ficam em torno de Paraí/RS, sendo que a mais longa é a de Casca/RS, possuindo uma distância de 24 km. Sob essa perspectiva, das onze professoras respondentes, cinco delas enfrentam um deslocamento diário para exercer o seu trabalho. Por isso, é importante destacar que “o tempo de trabalho envolve todo o processo

de atividades relacionadas à docência, sejam elas realizadas ou não no espaço escolar” (PAGANI, 2019, p. 70).

Agora falaremos um pouco a respeito da formação acadêmica e experiência profissional das professoras do 1º e 2º ano da rede pública de Parai/RS. Diante disso, todas as professoras possuem como grau de formação Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização), sendo que das onze docentes participantes, quatro possuem duas Pós-Graduações, quatro possuem uma, e três delas possuem três Pós-Graduações. Os dados comentados estão expostos de maneira detalhada no gráfico a seguir.

Gráfico 10 – Quantidade de Pós-Graduação Lato Sensu



Fonte: Gerado pela plataforma *Google Formulários* a partir das respostas dadas ao questionário.

Ao observar o gráfico 10, percebemos que a maior parte das docentes pesquisadas possui entre uma e duas Pós-Graduações, o que evidencia a importância que as professoras dão para a formação continuada, pois todas prosseguiram com os seus estudos após a Graduação. Em vista disso, precisamos compreender o que é formação continuada, o que, nas palavras de Libâneo (2018, p. 227), pode se entender como o “prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. Nesses termos, a formação continuada é relevante porque traz

como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção

educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2001 p.48-49).

Em outras palavras, continuar os estudos após a formação inicial proporciona ao profissional um momento de autoavaliação do seu trabalho, o que contribui para o avanço das suas práticas pedagógicas. Entretanto, esse avanço só é possível se o docente estiver disposto a inovar, a trazer práticas diferenciadas para a sala de aula, práticas estas que utilizem o lúdico e o concreto e que estimulem o aluno a aprender (PACHECO; FRAGA, 2016).

Falando em estímulo, o fato de todas as professoras possuírem pelo menos uma pós-graduação se deve, em parte, à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pará/RS (SMEC), pois eles oferecem, durante os processos seletivos para a contratação de profissionais da área da educação, uma pontuação diferenciada para as professoras que possuem cursos, pós-graduações e outras graduações. Dito isso, a área do conhecimento em que se concentram as Pós-Graduações está expressa na figura abaixo.

Figura 7 – Área do conhecimento das Pós-Graduações das participantes.



Fonte: Elaborado pela autora.

Salienta-se que todas as professoras possuem suas Especializações na área de Ciências Humanas, sendo que há maior recorrência nas Pós-Graduações de Educação Infantil (4), Psicopedagogia Clínica e/ou Institucional (3) e Educação Física (2). Ao observar a figura acima, notou-se que uma das professoras que respondeu que possuía duas Pós-Graduações acabou colocando apenas uma delas ao responder a área do conhecimento, por isso totalizaram quatorze especializações.

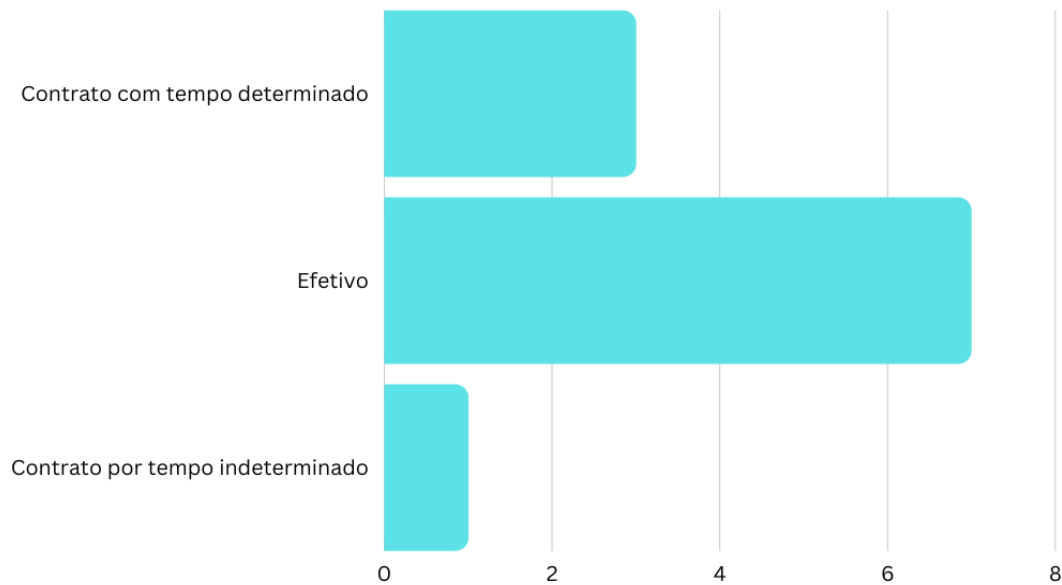
Em um primeiro momento, já se percebe que não houve nenhuma especialização em Alfabetização, área em que todas as respondentes trabalham atualmente. Sob essa perspectiva, ressalta-se a importância de se especializar na área em que atua, pois “espera-se que o professor seja mais capaz e motivado para ensinar uma matéria na qual é especialista” (INGERSOLL, 1999 apud SANTANA, 2020, p.22). É necessário esclarecer que não é possível mensurar a capacidade de um professor pela sua formação, já que a prática pedagógica possui diversos vieses/nuances, mas um profissional que possui formação específica na sua área de atuação tem conhecimento e, conseqüentemente, pode oferecer aos seus alunos uma aprendizagem com mais sentido e significado.

O fato de as professoras estarem começando a sua caminhada como alfabetizadoras pode explicar o motivo de ainda não haver no currículo das docentes pesquisadas uma formação na área da alfabetização, pois, como salientado anteriormente, a maior parte das professoras não possui mais de dez anos trabalhando com o ciclo de alfabetização.

No que tange à atuação das professoras do 1º e 2º ano da rede pública em outras instituições, quatro professoras responderam que não trabalham em outra instituição e seis responderam que sim. Das seis que disseram sim, quatro delas trabalham no serviço público, enquanto duas trabalham no âmbito privado. Uma das professoras não respondeu essa questão. Diante dessa realidade, Pagani (2019) salienta que esse acúmulo de escolas acontece muitas vezes pela necessidade de complementação do salário, tendo em vista que a remuneração do magistério é baixa comparada a outras profissões com a exigência da formação profissional similar.

Outro ponto relevante é a respeito do vínculo empregatício das respondentes do questionário, sendo que foram oferecidos três tipos de vínculo: por contrato com tempo determinado, contrato por tempo indeterminado e efetivo. Nesse sentido, as respostas dos sujeitos da pesquisa indicam os números expostos no gráfico abaixo.

Gráfico 11 – Vínculo empregatício



Fonte: Elaborado pela autora.

Constata-se que a maioria das professoras possui cargo efetivo (7), seguido das profissionais de contrato com tempo determinado (3) e, por último, as docentes com contrato por tempo indeterminado (1). Diante desse contexto, entende-se que profissionais de contrato, seja com tempo determinado ou indeterminado, “exercerão funções, porém, não como integrantes de um quadro permanente, paralelo ao dos cargos públicos, mas em caráter transitório e excepcional” (PIETRO, 2018, p. 685). Ao contrário dos professores de cargo efetivo, que integram o quadro permanente de profissionais da escola e possuem estabilidade.

O expressivo número de professoras em cargo efetivo (que ingressaram na profissão através de concurso público) é um ponto que merece destaque, já que no Brasil há um considerável aumento dos contratos temporários nas instituições públicas de ensino, atingindo, em alguns estados brasileiros, o número correspondente de trabalhadores de vínculo efetivo (OLIVEIRA, 2004). Outro aspecto importante é que de

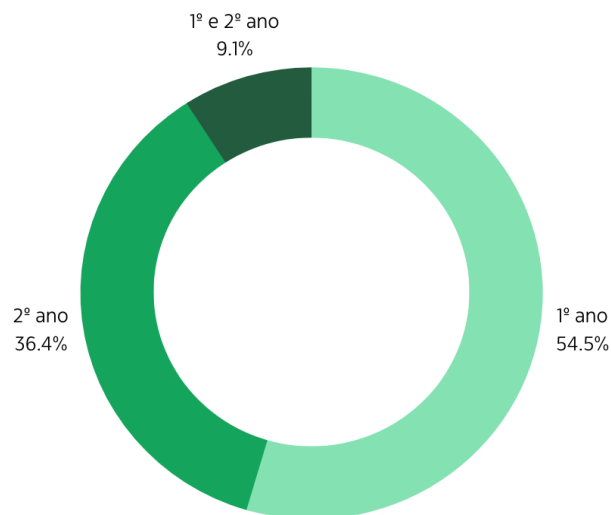
5.570 municípios, apenas 661 (11,8%) apresentaram 10% ou menos de contratos temporários, em 2015; 1.711 acumularam 50% ou mais de contratos temporários. Entre os que têm maior percentual, Paripueira (AL) destacou-se com 92%. Apenas oito municípios, em 2015, não tinham docente temporário (Passagem, Rui Barbosa, Itajá e Japí (RN), Santa Maria Madalena (RJ), São Francisco (SE), Pederneiras (SP) e Guaíba (RS) e seis atingiram 100% de temporários (SEKI et al., 2017, p.946).

É positivo saber que, diante dos números apresentados acima, Pará/RS se sobressai por não possuir muitos profissionais do 1º e 2º ano em cargo temporário. Nesse contexto, o fato da

maioria dos docentes ser efetiva contribui para a baixa rotatividade de profissionais, sendo que uma alta rotatividade limita os vínculos do docente com a instituição, o que pode acarretar grandes consequências ao almejado ensino de qualidade. Além disso, uma escola com um quadro completo de professores consegue planejar e organizar o andamento do ano letivo com mais facilidade.

A maior parte das professoras participantes leciona no 1º ano do ensino fundamental (6), seguido das professoras do 2º ano que preenchem 36,4% (4) e a menor parte das professoras trabalham em ambas as turmas (1). Abaixo pode-se perceber esses números.

Gráfico 12 – Turma em que trabalham atualmente

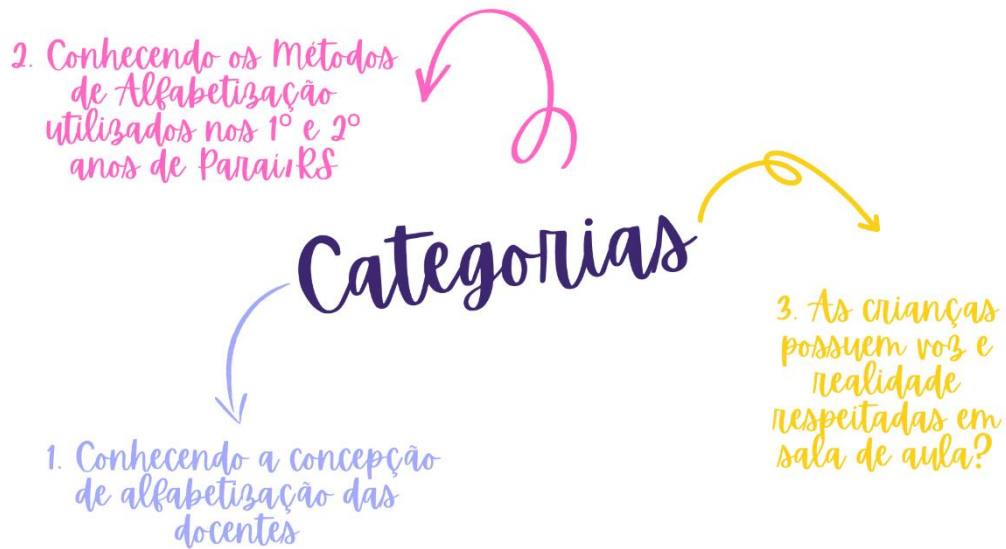


Fonte: Elaborado pela autora.

Além desses dados, as professoras também responderam se trabalham em mais de uma turma de alfabetização (além do 1º e 2º ano), e tivemos como dado que oito professoras lecionam em apenas uma turma de alfabetização, enquanto três possuem duas turmas. A respeito do turno em que atuam nas turmas de alfabetização, sete professoras responderam que lecionam no turno da tarde e quatro no turno da manhã.

A partir da metodologia escolhida para analisar os dados e dos objetivos traçados para a pesquisa, apresentaremos as informações coletadas por meio de categorias de análise, as quais foram criadas a partir da incidência dos temas em ambos os instrumentos. Ressalta-se que os dados coletados ao longo da pesquisa de campo trouxeram muitas informações relevantes acerca do tema desta investigação, e por isso, foram estabelecidas três categorias:

Figura 8 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência vamos trabalhar cada uma das categorias destacadas acima.

6.2 CONHECENDO A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DAS DOCENTES

Diferentes concepções estão presentes nas práticas pedagógicas sem que eles necessariamente as percebam. Assim, o trabalho de alfabetização pode ser realizado com o desconhecimento daquilo que o fundamenta. É fundamental destacar que o modo como é concebido o processo de alfabetização pode fazer a diferença de todo o encaminhamento metodológico em sala de aula (PAIM, 2014, p.2).

Neste subcapítulo, serão analisadas as concepções registradas pelas docentes que participaram da pesquisa. Essa análise baseou-se nas respostas recebidas nos questionários, bem como nas observações realizadas nas salas de aula de cada uma. É preciso explicitar que tanto nas respostas dos questionários como em sua prática pedagógica, nota-se uma concepção de aprendizagem tradicional, exceto duas professoras que se diferenciam por possuírem, tanto em sua fala como em suas práticas, uma concepção crítico-social dos conteúdos.

Sob essa perspectiva, Libâneo (2006, p.25) expõe que o ensino tradicional consiste em repassar os conhecimentos para o aluno seguindo uma “progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação”. Além disso, a

sistematização do conteúdo é garantida pela repetição de exercícios e pela recapitulação da matéria, sendo exaltada a importância do treino (LIBÂNEO, 2006).

Nessa concepção, o professor é detentor de todo o conhecimento e transmite ao aluno tudo que sabe, cabendo ao aluno apenas ser receptor e exercitá-lo através de exercícios sistemáticos até que, de alguma forma, ele consiga memorizar, não sendo necessário compreender. Nessa perspectiva, ao adentrar nas salas de aula das professoras Ana, Vanessa, Sofia, Lúcia, Carol, Vitória, Beatriz, Bruna e Luana, era exatamente esse tipo de metodologia que se via. As professoras seguiam uma ordem lógica de aprendizagem, como observa-se abaixo.

Figura 9 – Andamento da aula



Fonte: Elaborado pela autora.

Vasconcellos (1992, p.1-2) destaca que o ensino tradicional é o mais recorrente nas escolas, e ao contrário dos passos didáticos de antigamente, que se resumiam em “Preparação, Apresentação, Assimilação, Generalização e Aplicação”, pode-se observar atualmente uma prática pedagógica que resume as aulas em “-Apresentação do ponto; -Resolução de um ou mais exercícios modelo; -Proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem”, exatamente como foi observado nas salas de aula das professoras mencionadas acima.

Diariamente, as crianças realizam atividades maçantes, sempre com a mesma lógica, sentadas em classes enfileiradas, apenas copiando do quadro, preenchendo uma folha impressa que é possível que a professora encontrou pronta na internet, fazendo caligrafia e pintando desenhos de folhas impressas. Você consegue imaginar crianças animadas na escola para

realizar essas atividades? Empolgadas para aprender? A resposta para essa pergunta se consolida no fato de haver crianças dormindo em sala. Duas professoras já tiveram crianças dormindo em suas aulas, inclusive, um desses episódios ocorreu durante as observações.

De acordo com Libâneo (2006), o ensino tradicional possui uma metodologia expositiva, onde o professor é visto como detentor do conhecimento e faz uma exposição verbal ou demonstrativa do conteúdo, cabendo ao aluno prestar atenção, absorver o que está sendo repassado e realizar os exercícios de fixação oferecidos. O método expositivo pode ser definido “como aquele em que o formador desenvolve oralmente um assunto, dando todo o conteúdo, isto é, a informação de partida, a estruturação do raciocínio e o resultado” (FERRO, 1999, p.6). Essa metodologia fica evidente a partir dos registros no diário de bordo: “*Na atividade em que as crianças tinham que desenhar coisas que começassem com a letra U, a professora ofereceu a palavra e já desenhou no quadro, ao lado da palavra. Eles só precisaram copiar* (Diário de bordo - Professora Ana)”; “*aula expositiva, eles precisam apenas assimilar o conteúdo transmitido*” (Diário de bordo - Professora Sofia); “*nas atividades direcionadas ela sempre dava as respostas, não deixando margem de pensamento para os alunos, eles só copiam, sem precisar raciocinar*” (Diário de bordo - Professora Vanessa).

Percebe-se, por esses registros, que não são criadas situações para provocar a reflexão das crianças sobre o que estavam aprendendo, já que o conteúdo era oferecido pronto, eles só precisavam copiar e memorizar. Essas práticas consideram o aluno uma "tábula rasa", um agente passivo, que não possui conhecimento algum, e que o professor, como o detentor do saber, tem a obrigação de depositá-lo em suas mentes. Assim, tal proposição consente com a teoria do conhecimento empirista/ambientalista, já que, segundo essa teoria, todo o conhecimento advém de fatores externos. Vejamos:

Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento (LOCKE, 1999, p.57).

De acordo com esse pressuposto, todo o conhecimento é adquirido no decorrer da vida do indivíduo, o que justifica algumas professoras pensarem tanto no conteúdo a ser “transmitido”, sobreposto aos fatores sociais, afetivos e individuais de cada criança. Exemplo disso é o fato da professora Beatriz mostrar o caderno de um de seus alunos que foi transferido

de turma, comentando como a outra professora havia trabalhado pouco conteúdo, porque não tinha quase nenhum registro. A mesma realizou um comparativo de quantas folhas a outra profissional utilizou em dois meses e o quanto ela tinha usado em menos de um mês, destacando como ela tinha oferecido maior quantidade de conteúdo.

Ainda a respeito da concepção tradicional, Libâneo (2006, p.24) salienta que o papel do professor é apenas como transmissor do “conteúdo na forma de verdade a ser absolvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio”. Esse aspecto também foi percebido nas observações, já que o diário de bordo registra que: “*As crianças queriam compartilhar as suas novidades, mas a professora não deixava, sempre chamava atenção para falar sobre o conteúdo*” (Diário de bordo - Professora Sofia); “*Em nenhum momento eles tinham uma oportunidade de falar algum assunto que eles gostariam de compartilhar com os colegas*” (Diário de bordo - Professora Sofia); “*As crianças estavam conversando entre elas, ai a professora disse “Estão cansados? eu vou passar mais nem que eu divido o quadro em 3”*” (Diário de bordo - Professora Sofia).

Como apresentado, as crianças não podiam falar, a não ser quando era pedido e apenas sobre o conteúdo da aula. Nesse sentido, observou-se com maior recorrência essas situações autoritárias nas aulas da professora Sofia, mas em outras salas também houve episódios parecidos. Em alguns casos, as professoras ouviam o que as crianças tinham para comentar com impaciência, desinteresse e respostas como “ok” ou “tá”. Acontecendo também o caso de algumas professoras simplesmente ignorarem os comentários das crianças, pedindo que prestassem atenção na aula. Sob essa perspectiva, no caso específico da última frase exposta acima, foi dita pela professora Sofia em aula, após ela encher o quadro com revisões de famílias silábicas e as crianças demonstrarem interesse em conversar umas com as outras. Então, imediatamente ela restabeleceu a ordem ameaçando passar mais.

As situações presenciadas são reflexos de um ensino tradicional e como destacado anteriormente, o que as professoras falam e a sua prática pedagógica possuem um alinhamento. Em consonância a isso, vejamos as respostas das professoras ao serem questionadas a respeito do que é a alfabetização para elas: “*É um processo de aquisição da tecnologia da escrita; isto é um conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática de leitura e de escrita*” (Questionário - Professora Luana); “*Alfabetização é um processo de decodificação letra fonema*” (Questionário - Professora Sofia); “*É o processo de aprendizagem onde aprende a ler e a escrever*” (Questionário - Professora Beatriz); “*Alfabetização para mim é o processo de aprendizagem do alfabeto e números, onde o aluno desenvolve a habilidade de ler, escrever e contar*” (Questionário - Professora Vanessa); “*Envolve o aprendizado de letras*

e números, além do desenvolvimento da coordenação motora, é muito importante pois nos primeiros anos aprender a ler e escrever e a se comunicar (Questionário - Professora Ana).

Destaca-se que as professoras Maria, Vitória, Carol e Lúcia disseram o mesmo que a professora Beatriz, mudando uma ou outra palavra, mas significando o mesmo. A partir das falas das professoras no que tange à alfabetização, percebemos que possuem uma visão restrita e limitada da alfabetização, visão essa que pode ser claramente observada durante as observações em sala de aula. Ao responderem que acreditam que a alfabetização é apenas ler e escrever, elas desconsideram o contexto social dos indivíduos e suas subjetividades, o que faz com que considerem que a alfabetização deve ser igual para todos, e é o que fazem na prática.

Retomamos aqui o que foi evidenciado no subcapítulo *4.1 Alfabetização e letramento: dois termos, um significado*, que a alfabetização é um termo

suficientemente amplo para incluir a abordagem mecânica do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 1985, p.21).

Ou seja, alfabetização não é apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ela é muito mais que isso e reduzi-la a essa definição é um equívoco. Por isso, reiteramos como a fala das professoras também demonstra uma concepção tradicional de alfabetização. Durante o processo de aprendizagem, ocorre fundamentalmente a construção/atribuição de significados, e é a serviço dessa construção que se coloca a aquisição dos mecanismos, das convenções ortográficas (KRAMER, 2019, p.238).

A alfabetização não é apenas uma técnica empregada, ela é um processo que deve ser construído diariamente, a partir da realidade social da turma e com o objetivo de que todo o conhecimento aprendido seja utilizado nas práticas diárias de leitura e escrita. Em outras palavras, é um conhecimento que deve ser compreendido pelas crianças, desde a sua importância, a suas especificidades e inclusive as técnicas.

A professora Ana se estende em sua definição e comenta que o desenvolvimento da coordenação motora também é de extrema relevância nessa fase escolar. Muitas vezes a motricidade das crianças não é levada em conta durante a alfabetização, mas de fato, a criança ter ou não um bom desenvolvimento motor influencia na sua aprendizagem, visto que o movimento influencia a maturação do sistema nervoso da criança, que é, na sua formação individual, função das relações e correlações entre a ação e a sua representação (VENTURA, 2016, p.36). O autor continua expondo que

a criança para escrever precisa de sua mão, de sua orientação espacial (lateralidade), de ritmo motor, de sua postura e de seu reconhecimento no referido ato (função imaginária). Uma graduação progressiva de atividades envolve desde a coordenação motora global, o equilíbrio, a dissociação de movimentos, o esquema corporal, lateralização, a estruturação espacial até a motricidade fina [...] a coordenação fina envolve habilidades manuais, como a preensão, que são essenciais para o desenvolvimento do grafismo e da escrita (VENTURA, 2016, p.34)

Em outras palavras, o desenvolvimento motor e a alfabetização estão diretamente ligados. É claro que na maioria das vezes são realizadas propostas para desenvolver a motricidade durante a Educação Infantil, mas pode acontecer de não ser trabalhado nessa fase, o que faz com que o professor alfabetizador tenha que realizar atividades motoras na alfabetização, pois o aprendizado da escrita, como modalidade da linguagem, pode se ver afetado de forma específica (VENTURA, 2016, p.33).

Muitas vezes a criança pode ter um ótimo nível de linguagem oral, ser um bom leitor, possuir conhecimento acerca das letras, mas não conseguir escrever ou ter dificuldade em executar o traçado das letras (VENTURA, 2016). Isso se deve à motricidade fina que não foi desenvolvida da maneira que deveria anteriormente. Em consonância a isso, a professora Lúcia comentou durante as observações que estava trabalhando com as crianças atividades motoras, pois percebeu que as crianças não tinham um bom desenvolvimento da lateralidade, o que estava prejudicando o processo de alfabetização.

Como ressaltado anteriormente, há duas participantes que se diferenciam das demais. Ao responder à questão a respeito do que entendem como alfabetização, elas responderam que

Para mim alfabetização é o processo de aquisição da leitura, da escrita e da leitura de mundo pelo qual a criança (pessoa) passa até se tornar fluente, capaz de compreender o mundo em que vive (Questionário - Professora Bruna);

Alfabetização é uma fase muito importante da vida de qualquer pessoa. É uma transformação muito significativa onde a criança ou pessoa alfabetizada passa a adquirir as habilidades necessárias para a prática da comunicação de leitura e escrita (Questionário - Professora Roberta).

A professora Bruna e a professora Roberta apresentam uma concepção de alfabetização mais alinhada com a abordagem crítico-social dos conteúdos, que, conforme destacado por Libâneo (2006, p.30) “consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”. Essa abordagem vai além da simples mecânica do ler e escrever, considerando a importância do contexto social, da

leitura de mundo e das habilidades necessárias para a prática da comunicação através da leitura e escrita.

Durante as observações em sala de aula, foi notado que as professoras Bruna e Roberta incentivavam a participação ativa dos alunos, dando espaço para que eles expressassem suas opiniões e compartilhassem suas vivências. Essa atitude proporciona um ambiente mais democrático e participativo, onde as crianças são encorajadas a refletir e construir o conhecimento de forma mais significativa.

Enquanto as professoras com práticas tradicionais adotavam uma postura mais autoritária, focando apenas na transmissão de conteúdo, as professoras Bruna e Roberta estimulavam o diálogo e a interação entre os alunos. Essa abordagem crítico-social dos conteúdos valoriza a formação integral do aluno, preparando-o para ser um cidadão participativo e ativo na sociedade. É importante destacar que essa concepção de alfabetização deve ir além das habilidades de leitura e escrita, considerando também as dimensões sociais, afetivas e individuais de cada criança.

A alfabetização deve ser um processo construído a partir da realidade social da turma, valorizando a diversidade e a inclusão. Portanto, as professoras Bruna e Roberta demonstraram uma visão mais abrangente da alfabetização, considerando sua importância não apenas como uma técnica, mas como um processo de construção de conhecimento e de participação ativa na sociedade. Suas práticas pedagógicas refletem essa concepção, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais significativo e democrático para as crianças. A partir do exposto, há alguns registros desses momentos abaixo.

A professora escreveu no quadro o nome da história, ela perguntava “como escreve a palavra em cima?” E as crianças respondiam dizendo cada letra que precisava para escrever e assim foi com todo o título do livro (Diário de bordo - Professora Bruna);

Enquanto faziam essa atividade [atividade de desenhar e escrever palavras que iniciassem com a letra B] as crianças falavam muitas palavras que iniciavam com essa letra, a professora disse que eles poderiam escrever todas essas palavras no meio das sílabas que ela desenhou (Diário de bordo - Professora Bruna);

A professora trouxe uma caixa surpresa do principal motivo de comemarmos a Páscoa. Ela passou a caixa por cada criança e pediu que todos olhassem e não falassem nada. Depois que todos olharam, eles puderam falar sobre. Por último, a professora explicou a história de Jesus (Diário de bordo - Professora Roberta);

- História: “adivinhem que bicho eu trouxe aqui nessa bolsa?”;

- As crianças soltavam hipóteses: O bichinho das letras, o bichinho da goiaba o bichinho da Páscoa;

“é um bichinho diferente” disse a professora.
 “Hoje é história é o poema do bichinho diferente” disse a professora.
 - Contou a história e depois perguntou:
 “o bichinho do alfabeto tem quantas pernas?”
 “26” responderam as crianças
 “Por que 26” disse a professora
 “por que o alfabeto tem 26 letras” responderam as crianças
 - Passou o urso do bichinho e eles automaticamente foram reconhecendo suas letras iniciais. Abraçaram, olharam, “o meu nome começa com essa” (Diário de bordo - Professora Roberta);

- Jogo de verdadeiro e falso - perguntas orais:
 “a palavra amigo começa com a letra a?”
 “A palavra caminhão começa com a letra a?”
 “A última letra da palavra Bela é a?”
 “A palavra pipoca começa com a letra a?”
 “Na palavra elefante não tem a letra a?”
 “Escola começa com a letra a?”
 - Todos responderam pelo menos uma vez uma pergunta. A cada pergunta eles tinham que dizer se era verdadeiro ou falso. A professora deu tempo para pensar. Quando a criança não respondia a professora auxiliava:
 “Maria começa com a letra a?” disse a professora
 “Sim” respondeu a criança
 “Presta atenção é Maria, não é à Aria, então se é Maria, com qual letra começa?” disse a professora
 “M” respondeu a criança
 “Então essa pergunta é verdadeira ou falsa?” disse a professora
 “Falsa” respondeu a criança (Diário de bordo - Professora Roberta).

É importante evidenciar o contraste percebido pelas duas concepções. Enquanto em algumas turmas, as crianças são passivas e devem ficar sempre em silêncio, em outras a criança tem voz e participa do processo de aprendizagem. Sob essa perspectiva, a partir da concepção crítico-social dos conteúdos,

o papel do professor trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele - a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante - é a ruptura (LIBÂNEO, 2006, p.31).

Ou seja, o professor faz uma relação entre o conteúdo que precisa ser ensinado com as experiências/conhecimentos que as crianças já possuem. Sob essa perspectiva, ao observar as aulas da professora Bruna, nota-se uma aproximação das atividades com a realidade rural, da qual boa parte da turma faz parte. Nesse sentido, a concepção crítico-social dos conteúdos frisa a importância de o profissional da educação verificar os conteúdos prévios das crianças antes de tudo (LIBÂNEO, 2006), processo que foi realizado pela professora Bruna e Roberta, conforme podemos perceber por esses registros: “Primeiramente vejo em que nível de alfabetização eles se encontram fazendo uma sondagem diagnóstica” (Questionário -

Professora Bruna); *“Ela fez o diagnóstico no primeiro dia de aula para saber o nível alfabético das crianças, muitos não reconheciam as letras, poucos relacionavam letras e sílabas na escrita do diagnóstico”* (Diário de bordo - Professora Roberta).

O instrumento de avaliação diagnóstica citado pelas professoras é importantíssimo em qualquer fase escolar, mas na alfabetização ele tem um papel ainda mais relevante, já que oferece ao professor o nível alfabético em que as crianças se encontram. É indicado que esse instrumento seja utilizado também no decorrer do ano letivo e não apenas no seu início, assim possibilita perceber a evolução alfabética dos alunos e readaptar as práticas pedagógicas se necessário (BATISTA, 2005).

Mais um ponto importante que merece destaque a respeito da avaliação diagnóstica é que, quando o professor não faz o uso, pode correr o risco de trazer propostas sem significado e distantes do nível alfabético em que as crianças se encontram. Essa realidade foi percebida na turma da professora Lucia, quando a mesma ofereceu um jogo com figuras e sílabas, onde as crianças tinham que juntar as sílabas e formar palavras. De acordo com o Diário de Bordo, *“A maior parte da turma não compreende o sentido das sílabas, que tem que juntar, que produzem som, que juntando formam palavras e etc, se a prof fizesse o diagnóstico ia perceber que não estão nesse nível alfabético”* (Professora Lucia). Percebeu-se que as crianças apenas separavam as figuras iguais e colocavam lado a lado, sem montar e ordenar as palavras, mesmo a professora tendo auxiliado e explicado mais de uma vez.

Para compreender a concepção de alfabetização das professoras, a afetividade envolvida durante o processo de ensino e aprendizagem se torna fator importante, já que é imprescindível para um ensino significativo. Assim, foi observado que de onze participantes, cinco delas são afetivas com as crianças e dentre essas destaca-se a professora Maria e Lúcia que durante os momentos observados, demonstraram um enorme carinho pelos seus alunos. Nessa perspectiva, a professora Maria incentivava as crianças com sorrisos, abraços, beijos e apelidos carinhosos, enquanto a professora Lucia durante toda a aula passava pelas classes, sorria e fazia carinho na cabeça das crianças. É válido destacar que mesmo que algumas dessas professoras possuam uma concepção tradicional de ensino, elas não deixam de ser carinhosas e afetivas com seus alunos.

De acordo com Figueiredo e Sales (2016, p.21)

a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, a aprendizagem está ligada a afetividade, já que ocorre essa interação social, não sendo um processo que afeta apenas o cognitivo do educando. Quando há interação e mediação em sala de aula, se constrói o conhecimento, a partir

desta relação o educando passa a ter autonomia e todas as suas experiências vão fazer parte de sua história, influenciando diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Em outras palavras, a afetividade é um fator preponderante durante o processo de alfabetização, pois a aprendizagem está plenamente vinculada à afetividade. A respeito disso, a professora Ana comentou que está "*acostumada com os bebês, de dar amor e tal, aqui não dá, tem que entrar brava e sair brava*" (Diário de bordo - Professora Ana). A professora em questão está em seu primeiro ano de trabalho com os anos iniciais e ao dizer isso, ela vinculou que não é possível oferecer carinho aos seus alunos, pois ao fazer isso não conseguiria manter a disciplina e a organização em suas aulas.

No que tange à relação entre disciplina e afetividade, Figueiredo e Sales (2016, p.35) salientam que a indisciplina possui muitos fatores envolvidos, que podem ser escolares ou familiares. No caso dos fatores escolares, um ensino tradicional onde "as crianças são obrigadas a ficarem horas a fio, sentadas em uma mesma posição, olhando para frente e em silêncio, as manifestações de interação, questionamentos e reflexão são terminantemente proibidas" colaboram para o aumento da indisciplina escolar. Percebe-se, portanto, que talvez rever as concepções de ensino e aprendizagem presentes seja mais efetivo para "manter a disciplina" do que negar às crianças um elemento tão importante como a afetividade.

No subcapítulo anterior, descrevemos o ciclo de vida profissional do professor e identificamos que a maioria das professoras possui uma concepção tradicional de ensino, o que nos leva a compreender que estão no nível 4, conservantismo. Isso se deve ao fato de que o que foi observado nas aulas das professoras de 1º e 2º ano de Pará/RS e respondido nos questionários possibilita a compreensão de que as professoras estão acostumadas com a sua rotina de trabalho e são menos propensas a inovações, tal como essa fase representa. Essa fase normalmente condiz com profissionais que possuem de 25 a 35 anos de carreira, mas Huberman (1992) enfatiza que os mais conservadores são, com frequência, os docentes mais jovens.

Entender as concepções de alfabetização e de ensino das professoras é de suma importância para compreender sua prática pedagógica e, portanto, após esse conhecimento, adentramos para a categoria de análise intitulada "Métodos de alfabetização utilizados nos 1º e 2º anos de Pará/RS".

6.3 CONHECENDO OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZADOS NOS 1º E 2º ANOS DE PARAÍ/RS

Não existe um método que seja totalmente eficaz, mas sim educadores realmente engajados no ato de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno aprenda e que seja autônomo e crítico, pronto para atuar socialmente (VIANA *et al.*, 2017, p.12).

Compreender como os processos de alfabetização se desenvolvem abrange o conhecimento a respeito dos métodos de alfabetização utilizados atualmente nas turmas de 1º e 2º ano do município de Paraí/RS. Assim, este subcapítulo dedica-se a expor os métodos comentados pelas professoras em suas respostas ao questionário, estabelecendo uma relação com os métodos observados durante as observações em suas salas de aula.

Inicialmente, é necessário compreender como as docentes entendem os métodos de alfabetização. Portanto, há algumas respostas do questionário acerca do que é método: “*Os métodos de alfabetização são processos usados para a alfabetização, dentro os quais se destacam; o método fônico (os sons das letras), o método silábico*” (Questionário - Professora Vanessa); “*Métodos são estratégias utilizadas para alfabetizar*” (Questionário - Professora Sofia); “*Método é o meio, o caminho, utilizado para se atingir determinado objetivo*” (Questionário - Professora Maria); “*É a relação entre sons e letras*” (Questionário - Professora Ana); “*Metodologia de ensino e aprendizagem*” (Questionário - Professora Luana).

A partir do exposto, percebemos que algumas professoras compreendem a função do método como uma estratégia. Considerando que a alfabetização possui diversas facetas, o professor não deve se prender a um método, mas a diferentes metodologias que proporcionem uma aprendizagem significativa para as crianças (SOARES, 2016).

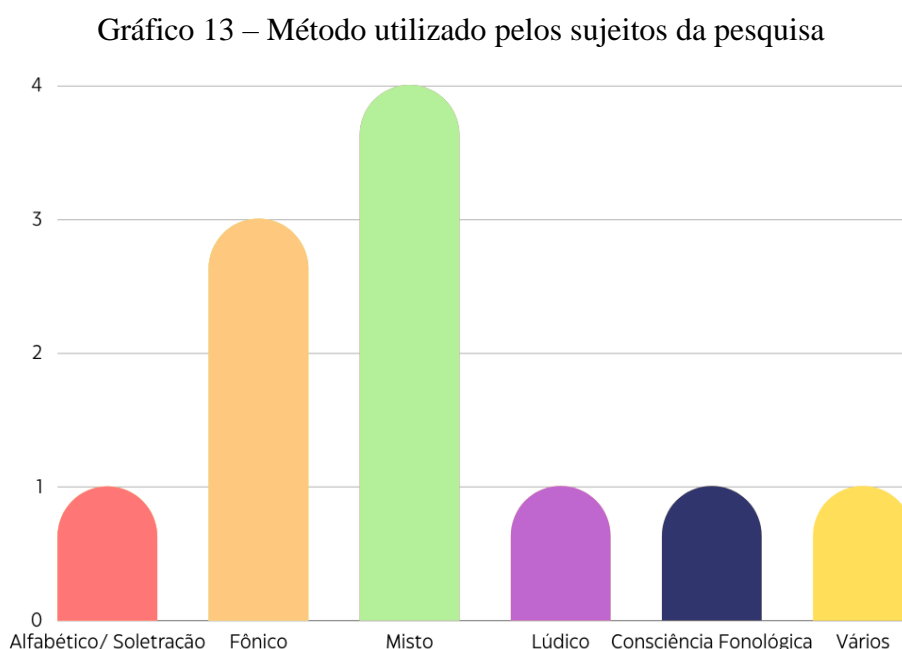
Outras professoras apresentam sua conceituação comentando que o método é dividido entre fônico e silábico. Ressaltamos que os métodos se dividem em sintéticos e analíticos, sendo que os métodos sintéticos seguem uma ordem que vai das partes menores para as maiores, enquanto os métodos de marcha analítica seguem um ordenamento inverso, partindo das partes maiores para as menores (FRADE, 2007). Após o surgimento desses dois grupos de métodos, há os métodos mistos, que em suma é a junção do sintético com o analítico, que podem ser usados simultaneamente ou de modo alternado (FRADE, 2007).

De acordo com Frade (2007), entende-se por métodos de alfabetização um conjunto de metodologias de ensino específicas de leitura e escrita, a qual se diferencia das demais metodologias que cruzam o interior da escola, por se consolidarem "juntamente com os ideários gerais e aqueles que dão as bases para eleição dos conteúdos específicos da língua a serem

ensinados às crianças, no processo inicial de apropriação da escrita". Nesse viés, Mortatti (2006, p.6) destaca que a partir de 1890 se estabeleceu uma nova tradição:

O ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época).

É evidente como essa tradição se mantém atualmente, pois de onze professoras, dez disseram que usam pelo menos um método de alfabetização. Ao ter essa informação, a pergunta que fica é: quais os métodos que estão sendo utilizados pelas professoras de 1º e 2º ano de Paraí/RS? Observe no gráfico abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do gráfico 13, podemos perceber que a maior parte das professoras utiliza o método misto (4). Inclusive, a professora Sofia comenta sobre esse método, dizendo:

Utilizo o método misto, pois envolve apresentação de letras (alfabético/soletração), mas também Hora do Conto, construção de frases... atividades variadas. O objetivo é a aprendizagem, então para que esta aconteça procuro utilizar estratégias variadas, que possam facilitar o aprendizado, de acordo com as necessidades dos alunos (Questionário - Professora Sofia).

Pela descrição da professora, percebemos que, na verdade, ela varia as formas de alfabetizar, não ficando presa a um método específico. No entanto, isso não significa que utiliza

de fato o método misto, pois esse método consiste no revezamento do método sintético e do analítico (MORTATTI, 2006). No entanto, essa mudança e adaptação de estratégias de aprendizagem são relevantes, pois as crianças possuem formas diversas de se alfabetizar. Complementando a posição da professora Sofia, a professora Carol e Lucia apresentam que "a metodologia deve ser desenvolvida de acordo com as necessidades da turma" (Questionário - Professora Carol) e que "precisamos estar sempre acompanhando as novas tendências de ensino, além de que cada ano e cada turma são diferentes" (Questionário - Professora Lucia).

A respeito do método misto, as professoras Vanessa, Sofia, Carol e Vitória responderam fazer o uso dele, mas durante as observações, percebemos o seguinte:

- *Leitura das sílabas a partir do som;*
- *Puxou silabário e pediu que lessem as sílabas;*
- *Escrever a letra c cursiva e em forma no caderno;*
- *LETRA C – maiúscula cursiva – minúscula cursiva;*
- *“o CE e CI vocês vão aprender amanhã porque tem um som duplo”;*
- *Jogo: cada cartela tinha um desenho e uma sílaba as crianças tinham que encontrar todos os desenhos da mesma imagem e juntarem um montinho, depois eles montavam a palavra;*
- *Escrever palavras com C circular ao CA (Diário de bordo - Professora Vanessa).*

- *Revisão de sílabas:*

b + a = ba – bala b + e = be - bebê b + u = bu - bule

b + i = bi – bico b + o = bo - boca

“Como é a família silábica da letra B?” - Professora

“BA, BE, BI, BO, BU” - leitura em conjunto pelos alunos

- *Fez a família silábica até a letra F, eles tiveram que copiar do quadro e ler depois em conjunto (Diário de bordo - Professora Sofia).*

“Como que fica se juntarmos o M e o A? dá Ma, e se juntarmos o C e o A? Da Ca, agora fala os dois juntos Ma, ca, = MACA”;

- *Durante a correção ou quando as crianças têm dificuldade, a professora fala silabicamente, aí eles conseguem reconhecer e anotar;*

- *A criança que ainda não estava alfabetizada, fez uma atividade da família silábica:*

b + a = b + e = b + i = b + o =

b + u =

- *Também exercitar o traçado de palavras com B;*

- *Ligar e formar palavras com sílabas MA, ME, MI, MO, MU:*

Ma – la=

Ma – ca =

Ma- mao=

(Diário de bordo - Professora Carol).

- *Primeiro falaram sobre semana santa, depois significado da pascoa, depois de jesus, por fim que jesus começa com J;*

- *Fizeram a leitura do alfabeto dizendo o som de cada letra;*

- *Música “o jota sozinho é muito tristinho, ele precisa de amiguinhos” e ai começa a formar sílabas = já, je, ji, jo, ju, jão;*

- *Exemplificou dizendo que tem na turma uma colega que começa com JU = responderam JULIA;*

“O que mais começa com J? - Professora

- “Jipe, jacaré, João, Júlia, José...” - Alunos*
- *Treinar o traçado das letras j - J maiúscula de fôrma, j minúsculo de forma, j maiúsculo cursiva, J minúsculo cursiva;*
 - *“O J maiúsculo de forma ocupa uma linha, o J impresso desce um pouquinho linha, o Jota cursivo maiúsculo ocupa 2 linhas e o J cursivo minúsculo também, começa na linha de cima e desce até a de baixo” - Professora*
 - *“O j usa 2 linhas e as vogais só uma”*
 - *Depois de fazer a letra de várias formas, eles copiam a sílabas - já, je, ji, Jó, Ju, João, com o j maiúsculo e minúsculo cursiva (Diário de bordo - Professora Vitória).*

Nota-se pela forma como conduzem as suas aulas que nenhuma das professoras utiliza o método misto, mas sim os métodos de marcha sintética. A professora Vitória e Vanessa, na prática, utilizam o método fônico, enquanto a professora Carol e Sofia utilizam o método alfabético. Outro método que apareceu com frequência nas respostas do questionário foi o método fônico (3), que "corresponde à proposta de ensinar os alunos a pronunciar isoladamente as unidades fonológicas mínimas – os fonemas – e a memorizar as letras que as notam, isto é, que os representam graficamente" (OLIVEIRA, 2007, p.44). Após esse primeiro momento, as crianças construiriam as sílabas, para depois construir palavras e, por fim, textos, sempre memorizando os fonemas e a grafia. As professoras que disseram fazer o uso do método fônico foram a Professora Lúcia, Roberta e Beatriz, e ao adentrar nas salas de aula das mesmas, observou-se o seguinte:

- “cada letra tem um nome e um som, nem sempre as letras possuem o nome e o som iguais”;*
- *Falar o nome de cada letra, falar o som de cada letra, depois a professora perguntou: “se juntasse a letra D mais a A ficaria como?”;*
 - *Para exemplificar a junção a professora utilizou 2 peças de encaixe;*
 - *Foi dando exemplos de d+a, d+e, d+i, d+o, d+u – pedindo que som formava;*
 - *Pediu palavras com essas sílabas (Diário de bordo - Professora Lúcia).*
-
- *A professora faz separação silábica e faz os sons delas para que as crianças reconheçam se há ou não a letra A;*
 - *A professora colou post-its nas classes com palavras e eles têm que ver se reconhecem as letras. Depois eles montaram aquela palavra com as letras em EVA dispostas no chão;*
 - *Montaram as palavras sozinhos, quem ia terminando a professora passava na classe e cobrava a leitura, sempre auxiliando eles. Primeiro a professora pedia o som de cada letra, depois o som das sílabas e no fim a palavra completa;*
 - *“cada som foi se juntando e se transformou em uma palavra”*
 - *Força com uma palavra que está no poema [foi lido no início da aula];*
 - *Leem cada palavra da força, primeiro o som de cada letra depois a palavra;*
 - *“O H depois do L faz um som diferente” (Diário de bordo - Professora Roberta).*
-
- *Trabalharam palavras com ão;*
 - *João (nome do colega), depois de escolher uma palavra eles separam as sílabas, dando uma Palma para cada sílaba;*
 - *Trabalha separação silábica com sons;*

- *Prof.^a fala a todo tempo silabicamente, destacando os sons* (Diário de bordo - Professora Beatriz).

Nota-se que no caso dessas três professoras, a prática condiz com a fala das mesmas, pois em sala de aula observou-se que a alfabetização é realizada com os pressupostos do método fônico. Nessa perspectiva, alguns autores, como é o caso de Moraes (2006), já vinham destacando em suas pesquisas que havia um interesse por parte de alguns brasileiros de readotar o método fônico. De acordo com o autor supracitado, um dos principais argumentos desse grupo é o fato de que esse método foi adotado em países desenvolvidos e obteve sucesso. Além disso, destacam que existem "evidências científicas sobre o papel das habilidades de consciência metafonológica na alfabetização" (MORAIS, 2006, p.7). Evidentemente, há um percentual de profissionais da educação que "comprou essa ideia", já que três professoras de 1º e 2º ano do município de Paraí/RS adotam essa prática.

Além dos métodos misto e fônico, também há o alfabético/soletração, que é o método que a Professora Luana disse utilizar em sua prática pedagógica. Assim, durante as observações constatou-se que a docente faz realmente o uso desse método, pois em vários momentos ela realizava os chamados exercícios de "cantinelas". De acordo com Frade (2005, p.23) esse método demandava que

Os aprendizes, primeiro, deveriam decorar o alfabeto, letra por letra, para encontrar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da palavra; somente depois viriam a entender que esses elementos poderiam se transformar numa palavra. Mais tarde, criou-se o procedimento de soletração, que gerou exaustivos exercícios de "cantilenas" (cantorias com os nomes das letras e suas combinações) e o treino com possíveis combinações de letras em silabários.

Vejamos, pensando através desse método, para a criança decifrar a palavra "bola", ela tem que decorar e cantar as combinações "be-o-bo, le-a-la = bola". Será que esse processo é realmente necessário e eficaz? Não há atualmente metodologias mais eficazes e menos exaustivas? É preciso pensar na alfabetização para além dos métodos.

O método alfabético faz parte do grupo de marcha sintética, onde tem como ideal partir de unidades menores, nesse caso a letra, para unidades maiores, primeiro as sílabas, depois as palavras e assim sucessivamente. É o primeiro método criado e muito utilizado no século XIX, mas devido às críticas sofridas, o seu uso diminuiu com o tempo, mas não foi abolido, já que como podemos ver seu uso ainda ocorre (FRADE, 2007).

Ao se falar em métodos de alfabetização, foram oferecidas algumas opções de respostas, mas também deixado a opção de as professoras dizerem outro método se as opções dadas não

se encaixassem em sua prática. Nesse viés, uma das professoras respondeu que utiliza o lúdico para alfabetizar e descreveu que alfabetiza *“através de música, história, atividades relacionadas ao letramento”* (Questionário - Professora Ana). Vale ressaltar que o lúdico não é um método de alfabetização, mas uma estratégia de ensino que contribui para o processo de alfabetização de forma significativa e humanizadora "além de ser uma experiência profissional prazerosa já que potencializa a relação da teoria com a prática, proporcionando ao professor atuar como agente motivador permitindo aos alunos ter interesse pelo conteúdo" (FIGUEIREDO; LIMA; BAMBERG, 2019, p.3).

Destaca-se sobre os métodos de alfabetização a resposta da professora Maria que comenta: *"Eu uso a instrução fônica. Não é um método. Realizo atividades de consciência fonológica"* (Questionário – Professora Maria). Nesse sentido, os termos instrução fônica e consciência fonológica passaram a ser comentados no Brasil a partir do Decreto nº 9.765, que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). De acordo com o referido Decreto, considera-se instrução fônica sistemática o "ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada" (BRASIL, 2019). Já a

Consciência Fonológica é uma habilidade, entre outras, fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita. É importante notar que o radical “fono”, de origem grega, significa “sons”. Sendo assim, a consciência fonológica refere-se à capacidade mental de refletir sobre a estrutura sonora da fala (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2003, p. 13).

De fato, ao adentrar na sala de aula da Professora Maria, foi possível perceber logo de início que as práticas partem e envolvem sempre o som das letras, sílabas e palavras. Dito isso, a primeira proposta observada era uma dinâmica que envolvia o som de uma bomba; a professora entregou um balão para cada criança e eles cantavam: *"Bum é o som de uma bomba..."* (Diário de bordo - Professora Maria). A música seguia com as crianças exercitando o som da palavra "bomba" e no final, todos estouraram juntos o balão. Será que as crianças gostaram? Adoraram. Em seguida, a professora fez uma nova dinâmica, veja.

- *Dinâmica da família silábica. Como funciona: uma criança segura um cartão com a letra B outra com a letra A e conforme as crianças vão se aproximando uma da outra elas emitiam o som da letra que segurava quando se encostavam falavam o som das 2 letras. No caso BA. Depois as crianças pediam para falar palavras com aquela sílaba e aquele som;*
 - *Inicialmente a professora chamou para participar as crianças que tinham a inicial do nome com aquela letra, no caso B e A. Depois foram crianças com iniciais aleatórias;*
 - *Fizeram a dinâmica com as sílabas BA, BE, BI, BO, BU (fizeram com ambos os sons por exemplo: BA E BÃ);*

- Depois copiaram no caderno as famílias silábicas;
- Primeiro leem a letra, depois a sílaba e depois a palavra (essa parte a professora auxilia quem tem dificuldade). Fazem o som da sílaba e juntam até lerem a palavra “se eu pudesse iniciava pelas letras fáceis de falar, tipo f, l, h, m, n. Mas como tem 4 turmas de primeiro ano na escola e às vezes as crianças trocam de turma, eu acabo fazendo em ordem alfabética porque as outras também iniciam em ordem alfabética;
- As crianças lêem cada vez mais rápido as sílabas até compreender a palavra: “agora volte e fala mais rápido”
- Janelinha: a professora põe em uma folha uma palavra e cobre com um caderno devagarinho ela vai puxando uma letra por vez cada letra que aparece eles têm que falar o som depois eles juntam e falam sílabas e depois palavras (Diário de bordo - Professora Maria).

Em um primeiro momento, pode-se confundir a instrução fônica com o método fônico mencionado anteriormente, mas de acordo com Moutinho (2021), a instrução fônica e a consciência fonológica fazem parte do método fônico, bem como podem fazer parte de outros métodos. A instrução fônica é um ensino mais amplo, repleto de recursos, metodologias e estratégias, ao contrário do método fônico, que possui certo ordenamento a ser seguido. Nesse sentido, notou-se que as aulas da professora Maria possuem estratégias diversificadas, não se mantêm apenas em atividades de fixação, mas sim, com atividades dinâmicas que envolvem toda a turma.

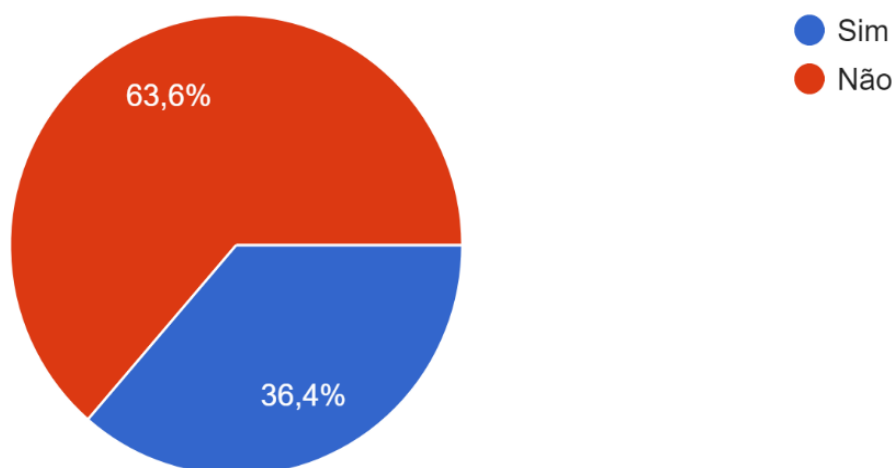
A professora Bruna também destacou outra opção ao responder o método que utiliza; ela colocou que “Uso vários acima [das opções fornecidas] ...vou adaptando conforme percebo que é necessário. Mesclando alguns acima” (Questionário - Professora Bruna). A partir desse pressuposto, salientamos que durante as observações realizadas na turma da professora supracitada, foi possível verificar o seguinte.

- Primeiro escreveram as vogais que eles já conhecem;
- Juntaram com as vogais uma consoante, a consoante b, que eles estavam aprendendo. Ficou: BA, BE, BI, BO, BU;
- Depois leram essas sílabas; “se eu falar duas vezes, bem rápido o BABA fica como?” disse a professora. “BABA” responderam as crianças.
- Sempre que ela vai escrever no quadro ela pede para as crianças o reconhecerem a letra que ela pôs, depois pedem para eles lerem como fica juntando a primeira letra com uma segunda letra (Diário de bordo - Professora Bruna).

A partir desse relato, percebe-se que o método utilizado pela professora é o método alfabético, conforme comentamos anteriormente, pois ela inicia pela apresentação das letras, posteriormente sílabas e depois palavras. Assim, ela segue um ordenamento de marcha sintética, onde se parte de unidades menores para unidades maiores, respeitando um certo grau de dificuldade.

Foi questionado se as professoras participantes sempre utilizam o mesmo método de alfabetização ou se procuram diversificar as metodologias. Nesse sentido, obtemos as seguintes respostas:

Gráfico 14 – Utilização sempre do mesmo método



Fonte: Gerado pela plataforma *Google Formulários* a partir das respostas dadas ao questionário.

As professoras em sua maioria (7) responderam que não utilizam sempre o mesmo método, enquanto 36,4% (4) das professoras disseram que sim, utilizam sempre o mesmo método ou concepção. Sob essa perspectiva, a justificativa para não diversificar os métodos de alfabetização é porque: *“as crianças aprendem brincando”* (Questionário - Professora Ana); *“através do resultado de aprendizado* (Questionário - Professora Luana); *“Estou no segundo ano de alfabetização. O método mais usado por mim foi e é esse, mas não quer dizer que eu não utilize outros métodos em determinadas circunstâncias do dia a dia escolar”* (Questionário - Professora Roberta).

A partir das respostas, destacamos que ao acreditar em um ensino que forme estudantes críticos, responsáveis, autônomos e com base teórica, significa entender que a prática pedagógica deve possuir um movimento e não permanecer estagnada e refém dos mesmos métodos ao longo dos anos. É claro que o fato de o método empregado trazer resultados é um fator preponderante para a permanência de um mesmo método, mas com as constantes mudanças da sociedade e dos perfis de alunos que se encontram em sala, é improvável que um mesmo método perdure por um longo período sem trazer percalços na aprendizagem das crianças. Nesse sentido, responderam que usam sempre o mesmo método, quatro professoras,

mas ao apresentarem as justificativas, apenas três professoras justificaram que usam; as restantes afirmam não usar sempre o mesmo método.

Resumindo, podemos observar que possui certa discrepância entre o que as professoras falaram utilizando de metodologia e entre o que se viu em suas práticas pedagógicas. Veja o quadro abaixo:

Quadro 6 – Comparativo do método que as professoras participantes dizem usar e os que usam em sua prática pedagógica

PROFESSORA	MÉTODO DECLARADO	MÉTODO OBSERVADO
Ana	Lúdico	Lúdico ²¹
Vanessa	Misto	Fônico
Maria	Instrução Fônica	Instrução Fônica
Sofia	Misto	Alfabetico
Lucia	Fônico	Fônico
Roberta	Fônico	Fônico
Carol	Misto	Alfabetico
Vitória	Misto	Fônico
Bruna	Vários	Alfabetico
Beatriz	Fônico	Fônico
Luana	Alfabetico	Alfabetico

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro acima, nota-se que das onze professoras participantes, apenas quatro delas possuem no discurso e na prática a mesma metodologia, enquanto as demais apontam que utilizam um método, mas na prática isso não se concretiza. Nesse sentido, essa discrepância não se deve ao fato de as professoras estarem tentando demonstrar nas respostas que fazem da maneira correta ou ideal, mas sim por não compreenderem a teoria dos métodos, bem como as concepções que fundamentam o trabalho delas.

Isso é destacado porque, ao questionar a respeito dos métodos de alfabetização, também foi perguntado a respeito do que as professoras entendiam como concepção de alfabetização. Nesse sentido, as respostas se dividiram em dois blocos: as que entendem métodos e concepções como palavras sinônimas e as que entendem as diferenças. A maior parte das participantes entende os métodos e concepções de alfabetização como palavras sinônimas, não sabendo

21 A professora não utiliza nenhum método, mas realiza propostas lúdicas para a fixação do conteúdo trabalhado no turno da manhã. Isso acontece porque a turma da professora em questão é de turno integral, e a escola reserva um trabalho dito “pedagógico” apenas para a parte da manhã. À tarde, no turno da professora Ana, são necessárias apenas atividades de fixação.

diferenciar um do outro, como nas palavras da professora Bruna: *"Para mim, os dois termos se equivalem"* (Questionário - Professora Bruna). Enquanto aquelas que diferenciam trazem os métodos como destacado acima e as concepções como *"teorias que se dedicaram a estudar o processo de alfabetização"* (Questionário - Professora Sofia).

Vale ressaltar que métodos e concepções não são a mesma coisa. Enquanto o método é dividido em sintético e analítico, e costuma trazer um passo a passo de como se alfabetiza, as concepções dizem respeito a uma forma de entender, ver e empregar a alfabetização de modo mais amplo, como salientamos no subcapítulo anterior. Dito isso, o próximo subcapítulo falará a respeito da última categoria, denominada "As crianças possuem voz e realidade respeitadas em sala de aula?"

6.4 AS CRIANÇAS POSSUEM VOZ E REALIDADE RESPEITADAS EM SALA DE AULA?

Se queremos uma escola libertadora, é absolutamente decisivo que os alunos assumam seu papel de sujeitos, que sejam protagonistas do seu processo de educação, superando a longa tradição da maquinaria escolar que tenta, de todas as formas, ainda que com a melhor das boas intenções, reduzi-los a meros 'receptáculos' (VASCONCELLOS, 2008, p. 77).

Neste subcapítulo, vamos tratar a respeito da participação ativa das crianças e da consideração de suas realidades durante o ensino, já que até aqui foi apresentado muito a respeito da alfabetização praticada pelas professoras. Ao contrário do que se pode esperar, quando foram questionadas a respeito de considerar a realidade das crianças durante o processo de alfabetização, todas as professoras responderam que utilizam. Para compreender melhor o que motiva as professoras a utilizar a realidade das crianças nessa fase escolar, foi solicitado que justificassem a resposta, e é a partir dessa questão e das observações realizadas em sala de aula que daremos seguimento a este subcapítulo.

Em um primeiro momento, precisamos conceituar o que se entende por considerar a realidade das crianças, visto que algumas professoras compreendem a realidade como o conhecimento prévio que a criança possui, como traz essa fala: *"Eu levo em consideração sempre a realidade de cada educando, pois é preciso partir do que o educando sabe para evoluir. Também procuro contato com a família para buscar subsídios para melhor ajudar o educando a aprender"* (Questionário – Professora Bruna). Outras, como é o caso da professora Maria, entenderam a pergunta por outra perspectiva, vejamos: *"Levo em consideração a realidade dos alunos, pois as experiências de vida refletem no desenvolvimento de suas aprendizagens"* (Questionário – Professora Maria).

De fato, tanto o conhecimento prévio das crianças como suas experiências de vida devem ser levados em conta durante a aprendizagem, e ambos fazem parte do que chamamos de realidade da criança, ou como Freire chama, de leitura do mundo. De acordo com o autor supracitado,

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto (FREIRE, 1989, p.19-20).

Mas o que se entende por leitura do mundo? A leitura de mundo é todo conhecimento anterior à alfabetização que a criança traz para a sala de aula, suas experiências de vida, bem como estímulos recebidos através da família. Nesse sentido, antes mesmo de ingressarem no 1º ano do ensino fundamental, os alunos já têm contato com as letras, seja em livros, em cartazes, revistas, encartes de mercado, jornais e nos próprios computadores e celulares. Assim, a leitura do mundo deve ser levada em consideração durante o processo de alfabetização para que ela tenha sentido e significado para as crianças.

Ao não conhecer a realidade dos alunos e não levar em consideração ela, corre-se o risco de cometer práticas pedagógicas como as vistas nas aulas da professora Luana, quando a mesma trazia palavras para as atividades que não tinham nenhuma relação com a realidade das crianças. *"Todas as atividades têm palavras desconhecidas, tanto que as crianças vivem perguntando o que significa"* (Diário de bordo - Professora Luana). Como a professora haveria de saber que aquelas palavras não fazem parte da realidade das crianças se ela mesma não a conhece?

Em uma tarde de observação, a professora em questão usou para praticamente todas as atividades propostas as mesmas palavras, que eram: cáico, cueca, cuca, cubo, boca, bico, oca, bicão, balão, bacia, ceia, céu, caio, cacau, acabei, cuia, acabou, cobaia, bocão, acaba. As crianças da turma dessa professora em questão são da zona rural do município e a professora estava fazendo, inicialmente, um ditado com palavras que eles já haviam estudado (A, B e C).

Então eu questiono, será que cáico, oca, cacau e cobaia são palavras que as crianças sabiam o significado? As crianças pediram o que significava todas essas palavras e em alguns momentos a professora ficou em uma situação embaraçosa, pois não sabia como explicar. Foi o caso da palavra "cobaia", que a docente informou como sendo *"uma menina que faz serviço voluntário"* (Diário de bordo - Professora Luana).

Galvão e Soares (2004, p.43) ao comentarem sobre Paulo Freire, apresentam que

O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária. Por isso, Paulo Freire propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização. A partir do conhecimento dessa realidade, o educador selecionaria algumas palavras – denominadas geradoras – que pudessem desencadear um processo de problematização dessa mesma realidade e as formas de superá-la e, ao mesmo tempo, servissem como ponto de partida para o ensino dos padrões silábicos da língua.

Em outras palavras, o ensino a partir de Freire (2021) deve se desenvolver a partir da realidade do aluno. Com base nisso, das onze professoras participantes, todas disseram nos questionários que sabem e utilizam a realidade das crianças durante a alfabetização, mas apenas três professoras de fato demonstraram conhecer a realidade dos alunos, e dessas, apenas uma utilizou em suas aulas. É o caso da professora Bruna, que, embora possua uma prática pedagógica tradicional, oferece abertura para a participação.

Salientamos que utilizar a realidade dos alunos durante a alfabetização é fundamental para que a aprendizagem de fato ocorra e seja significativa para eles, como já dizia Freire e Macedo: "Ninguém chega lá partindo de lá, mas daqui" (2021, p.80). Nesse sentido, a realidade do sujeito deve ser levada em consideração sempre, pois toda educação precisa ter como base a realidade social em que cada indivíduo participante está inserido.

Ao adentrar nas salas de aula das professoras participantes, o primeiro ponto que chama a atenção são os alfabetos suspensos, que com exceção de uma sala, todas as turmas têm. Dito isso, os próprios alfabetos possuem palavras abstratas, sem sentido e significado, muitos deles sendo impressos e colados na parede sem nenhuma colaboração dos alunos na sua criação. Nesse cenário, apenas quatro alfabetos foram elaborados em conjunto com as crianças, sendo dois deles impressos e pintados pela turma e dois com as letras escritas pelas professoras e o restante decorado por eles (desenho, pintura etc.). Um desses dois últimos possui, inclusive, uma dinâmica bem interessante na sua elaboração. Em primeiro lugar, ele não é feito no primeiro dia de aula, mas de acordo com o desenvolvimento das crianças acerca das letras. Veja o que foi registrado em uma das observações.

- Aula colaborativa, eles falam as respostas, a professora copia no quadro, depois eles copiam do quadro;
- Quem terminou o desenho da história tinha que pensar uma palavra que começasse com B para fazer o cartaz daquela letra;
- A professora tem os cartazes das letras já aprendidas, cartaz elaborado pelas crianças em conjunto com a professora;
- Ela [a professora] faz em uma folha de ofício a família silábica daquela letra, inclusive sílabas com L e R (bla, ble, bli, blo, blu, bra, bre, bri, bro, bru), a letra em formato cursivo e de forma e as letras maiúsculas e minúsculas. Pede para cada criança uma palavra com aquela letra, escreve essa palavra na folha de ofício, dá

para cada criança ilustrar, depois é feita uma votação na sala para eleger o cartaz que será exposto e o restante vai para o portfólio dos alunos (Diário de bordo - Professora Bruna).

A dinâmica proposta com o alfabeto, na qual as crianças podem escrever outras palavras com aquela letra no cartaz, demonstrou ser muito efetiva ao promover a participação ativa dos alunos e sua motivação para aprender. Conforme destacado por Marques (2019), alunos motivados têm maior entusiasmo nas tarefas e estão mais dispostos a enfrentar novos desafios, o que contribui para uma aprendizagem significativa e prazerosa. Essa motivação é potencializada quando os professores oferecem abertura para que os alunos expressem suas ideias e sugestões.

Outras professoras participantes também demonstraram essa abertura para a participação dos alunos durante as aulas, seja ao buscar palavras que começam com a letra estudada, seja ao permitir que as crianças contribuam com suas conceituações sobre assuntos específicos, como a Páscoa. Das onze professoras, cinco proporcionaram essa participação ativa dos alunos: Vitória, Beatriz, Roberta, Maria e Bruna. Veja.

- As crianças deram mais ideias de palavras e a prof.^a acolheu:

<i>JUJUBA</i>	<i>JOGADOR</i>	<i>JÚLIA</i>
<i>Jujuba</i>	<i>jogador</i>	<i>Júlia</i>

- As crianças opinavam, ditavam nomes que conheciam;

- As palavras eram escritas em conjunto no quadro e depois copiado no caderno (Diário de bordo - Professora Vitória).

As crianças sugeriram várias palavras e a professora as utilizou para separar sílabas e mostrar diferentes sons (Diário de bordo - Professora Beatriz).

A prof.^a iniciou a aula dizendo que falariam sobre a Páscoa, todos gostariam de falar por isso ela deixou que cada um falasse o que sabia. Nessa hora ninguém quis falar, aos poucos um ou outro ia falando, a professora respeitou todos inclusive quem não quis falar (Diário de bordo - Professora Roberta).

Depois [que realizassem a junção das letras e formassem sílabas] as crianças pediam para falar palavras com aquela sílaba e aquele som (Diário de bordo - Professora Maria).

- Eles fazem uma pergunta e a professora retorna a pergunta para eles:

“o chão é um objeto?” Perguntam as crianças

“Será que é?” Responde a professora

- As crianças sugerem palavras, coisas, e a professora acolhe (Diário de bordo - Professora Bruna).

É importante destacar que dar oportunidade de participação durante as atividades diárias não é o mesmo que oferecer uma aprendizagem com participação ativa das crianças. Segundo Batista, Sampaio e Paula (2020, p.8), é necessário tomar cuidado para não reduzir o

protagonismo infantil a apenas uma participação em uma atividade específica, mas sim compreender que o aluno deve ter uma atuação ativa em todos os momentos escolares. Além disso, a criança deve ser vista "como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem" (SCHNEIDER, 2015, p.10). Nesse sentido, será que oferecer uma opinião ou sugestão apenas quando se torna conveniente para o docente é entender a criança como alguém ativo e capaz?

Como salientado acima, durante as observações, seis professoras demonstraram ignorar as vivências e experiências de vida dos alunos, além de não permitirem que eles contribuíssem com o assunto que estava sendo trabalhado. As docentes em questão prosseguiram com suas aulas expositivas sem tolerar qualquer interrupção, como pode-se notar pelos registros do Diário de Bordo expostos abaixo.

Quando a professora Ana fez uma atividade que tinha que desenhar palavras com a letra U, ela ofereceu algumas palavras e fez alguns desenhos que as crianças só copiaram, depois as crianças queriam fazer e escrever outras palavras, mas a prof.^a não deixou, disse que não precisavam de mais (Diário de bordo - Professora Ana).

tem uma menina que quer sempre contribuir com tudo mas a professora não leva em consideração, ela agradece mas diz para voltar para o assunto. A contribuição da menina era sobre o assunto, ela comentou que no jogo que ela joga tinha uma aldeia. A professora poderia ter perguntado que formato era aldeia naquele jogo, para que eles utilizavam qual era a função da aldeia, etc. (Diário de bordo - Professora Lucia).

Tendo isso em mente, atualmente há uma enorme cobrança por profissionais proativos em qualquer área de atuação, e muitas queixas são feitas em relação à quantidade de candidatos que não possuem essa característica considerada indispensável. De acordo com Santos (2009, p.10), "a proatividade tem se mostrado determinante para o sucesso das organizações, pois o trabalhador busca, espontaneamente, exercer comportamentos extra-papéis, visando mudanças no seu ambiente de trabalho e, assim, solucionar e antecipar-se aos problemas".

Como podem pessoas adultas possuir qualidades que nunca foram exercitadas? Se durante todos os anos de ensino escolar, as crianças são silenciadas e só são elogiadas se seguirem a resposta padrão? Levanta-se esse questionamento com base nos seguintes momentos registrados.

*"A prof vai dar uma ajudinha, porque a prof.^a espera uma resposta igual de todos";
- Escolher palavras da atividade anterior para formar frases;*

- Quando a prof.^a não gosta da frase que as crianças sugerem ela tenta persuadir a escrever outra. Nesse caso acabou deixando a sugestão da turma de lado e ponto a que ela preferia no quadro;
- As crianças dão algumas opiniões, mas não é levado em conta na aprendizagem;
- Estavam falando do ciclo da vida de uma planta, uma criança comentou que tinha um bicho que cortava a árvore, a prof.^a podou e disse que não era esse o assunto da aula (Diário de bordo - Professora Sofia).

A proatividade, a participação e o protagonismo devem ser incentivados desde a educação infantil e ao longo de todo o percurso educacional. Práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa das crianças na construção do conhecimento são fundamentais para que elas se sintam engajadas, comprometidas e interessadas em aprender (BATISTA; SAMPAIO; PAULA, 2020). Isso torna as aulas mais significativas e prazerosas para os alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades importantes para o sucesso pessoal e profissional no futuro. Ao cultivar essas qualidades desde cedo, a escola pode preparar os estudantes para serem indivíduos mais proativos e responsáveis em suas vidas e carreiras.

A professora Sofia salienta em sua fala sobre a importância de utilizar a realidade dos alunos, ao comentar que

Penso que seja de suma importância levar em conta a realidade dos educandos para que a aprendizagem tenha sentido. Cada aluno é único, alguns ingressam nas primeiras séries do Ensino Fundamental, com diversas situações de aprendizagem, bastante estimulados, outros menos. Cabe ao professor proporcionar aulas e atividades que alcancem a todos, visando o aprendizado e tornando a aprendizagem significativa e prazerosa (Diário de bordo - Professora Sofia).

Um ponto relevante da fala da professora Sofia é a respeito do estímulo que as crianças recebem ou não em casa, palavra que a professora Carol também destacou ao dizer que “*Cada criança tem seu ritmo de aprendizado e suas condições familiares interferem no aprendizado. É importante levar isso em conta, pois nem todos os educandos recebem estímulos iguais ou apoio em seu contexto familiar*” (Questionário – Professora Carol).

Esse ponto é relevante, pois consideramos, a partir de Paula (2012), que o estímulo familiar é um ponto crucial para a concretização da aprendizagem, não apenas da alfabetização, mas de qualquer fase escolar. A partir da autora supracitada:

Se a criança não vê no exemplo dos pais o significado para novas aprendizagens, então por que e para que aprender? Não queremos com este trabalho fazer da família o único elemento responsável pelo fracasso na aprendizagem das crianças, mas ressaltar que é dela que devem partir os exemplos e os estímulos para que a criança conceba a educação como algo necessário e prazeroso para sua vida (PAULA, 2012, p.11).

Nessa perspectiva, há muitos fatores envolvidos na concretização da alfabetização, mas o estímulo familiar é um dos principais, pois é a partir dele que a criança consegue perceber na prática o sentido e o valor dessa aprendizagem no seu dia a dia (PAULA, 2012). Esse estímulo acontece a partir de momentos em que os pais leem para a criança, em leitura coletiva ou até mesmo em momentos em que a criança observa os pais lendo. Além disso, o estímulo familiar também pode acontecer no auxílio para a realização das atividades, ao observar as tarefas que as crianças realizaram na escola e ao parabenizar a criança quando ela aprende algo novo (PAULA, 2012). Segundo Paula, a alfabetização é um momento em que os pais devem exaltar “a importância e os benefícios do conhecimento para a criança, dando-lhes mais segurança e autoconfiança”, pois se fizerem ao contrário disso, podem deixar as crianças decepcionadas e, por consequência, desinteressadas (PAULA, 2012, p.10).

Importante destacar a respeito do ritmo de aprendizagem das crianças, tema que também apareceu na resposta da professora Lúcia. A ideia de que cada criança tem um ritmo ou um tempo de aprendizagem muitas vezes tenta tirar a “culpa” do professor para a não aprendizagem das crianças, uma vez que serve de justificativa para “às vezes” um trabalho ineficaz, ou um trabalho que não permitiu mudar de “rota” ao perceber que não estava atingindo os objetivos propostos. A perspectiva de que as crianças possuem formas de aprender diferentes, que cada criança é única, com realidades únicas e estímulos diferentes, condiz mais com o processo de alfabetização.

A partir do exaltado acima, a professora Roberta comenta que *“Cada criança é única e a forma como cada uma aprende também. Sabendo que sua realidade influencia muito nesse processo, busco estar o mais perto possível da realidade das crianças, buscando contribuir com o processo ou tentando suprir o que falta nele”* (Questionário – Professora Roberta). A fala da professora suscita algumas colocações, uma delas é que muitas vezes o professor se sente no papel de suprir as necessidades da criança, de tentar oferecer para a criança o que ela não recebe em casa, mas é preciso reforçar que o papel do professor é com o ensino, mesmo que muitas vezes precisemos lidar com papéis diferentes em sala. Com base nisso,

se hoje as famílias transferem a maior parte do que seria de sua responsabilidade acerca da educação à escola, cabe as instituições de ensino envolver e trazer para si as famílias não participativas para perceberem, de fato, que a sua participação efetiva no processo educacional de seu filho contribui verdadeiramente para o processo positivo da aprendizagem, sobretudo no período de alfabetização da criança (BASÍLIO; NICOLAU, 2017, p.157).

Nessa perspectiva, a professora Vanessa traz que *“Cada criança tem sua história, sua realidade familiar. Conhecendo isso, fica mais fácil o processo de alfabetização dos alunos e também ter muito amor ao nosso trabalho, pois somos meros mediadores do conhecimento”* (Questionário - Professora Vanessa). É preciso evidenciar que essa foi a primeira vez que uma das professoras participantes falou sobre o papel das professoras como mediadoras da aprendizagem.

Não há nada de simples em ser mediador, o papel da professora continua sendo importantíssimo, só não é mais o centro do conhecimento, como o conceito tradicional de aprendizagem traz. Nesse cenário, o professor mediador oferece a oportunidade para as crianças serem protagonistas de sua aprendizagem, enquanto "ocupará um papel de intermediário entre os alunos e o conhecimento, orientando-os no processo de construção de suas próprias aprendizagens" (BOPP, 2013. p.12).

O professor mediador busca incentivar as crianças para que desenvolvam gradualmente sua autonomia, apropriando-se de uma auto responsabilidade com a qual os alunos realizam as propostas sugeridas pelo professor por compreenderem sua importância e não por medo de serem repreendidos por um professor autoritário (BOPP, 2013). Dito isso, o papel do professor mediador é oferecer uma aprendizagem em que a criança é o centro e que sua realidade é respeitada e levada em consideração durante o processo de construção do conhecimento. Os fatos relatados deixam evidente que esse perfil de professor não foi observado na maior parte das salas de aula, inclusive nas aulas da professora Vanessa.

Nota-se a partir das informações apresentadas até aqui que o que foi dito por dez das onze professoras participantes em suas respostas ao questionário não condiz com a prática empregada em suas turmas. Ainda que três das participantes conheçam a realidade das crianças, apenas uma delas leva em conta essa realidade durante o processo de alfabetização. Segundo Marcomini e Costa (2021, p.105), não é assim que o processo de alfabetização deve acontecer.

É importante que no processo educativo o aluno seja considerado como criador do conhecimento e não apenas como consumidor, dessa forma permite-se que a criança pense sobre a linguagem e se torne um sujeito reflexivo que cria, elabora e reelabora suas produções textuais.

As considerações apresentadas apontam para a importância de colocar a criança como sujeito ativo e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem durante a alfabetização. Isso envolve levar em consideração suas individualidades, contexto social, opiniões e contribuições, permitindo que elas tenham voz e vez em sala de aula. Nesse sentido, ao

promover a participação ativa das crianças, respeitando suas realidades e estimulando seu protagonismo, as práticas pedagógicas se tornam mais significativas e prazerosas para os alunos. Após ponderar sobre esses aspectos, avançamos em direção às considerações finais desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2004, p. 21).

Após o desenvolvimento da pesquisa, encaminhamo-nos para a parte final desta dissertação sobre as concepções e práticas alfabetizadoras. Antes de tecermos algumas considerações finais, é importante retomar a problemática e o objetivo dessa investigação. Nesse sentido, traçou-se como problema de pesquisa: quais são as concepções alfabetizadoras presentes nas ações das professoras do 1º e 2º ano das escolas públicas do município de Paraí/RS? Em consonância com essa problemática, temos como objetivo principal investigar as concepções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano da rede pública do município de Paraí/RS.

Em um primeiro momento, realizamos um Estado do Conhecimento para compreender a relevância de pesquisar a respeito das concepções e práticas alfabetizadoras. A partir dessa pesquisa, notou-se que não havia pesquisas com os mesmos objetivos e instrumentos de coleta de dados, o que suscitou a importância de realizar essa dissertação. Além disso, os resultados encontrados não foram muitos, pois encontrou-se oito trabalhos, enquanto desses, apenas seis tinham relação com o tema concepções e práticas alfabetizadoras. Esse fato reforçou ainda mais a importância de se investigar a respeito da teoria e da prática das professoras alfabetizadoras. E assim, partimos para a pesquisa bibliográfica.

O estudo teórico acerca do tema proporcionou diversos conhecimentos que cercam a alfabetização, desde a compreensão dos termos alfabetização e letramento, perpassando pela contextualização histórica da alfabetização e seus métodos e finalizando com algumas percepções que envolvem a teoria e a prática pedagógica. Nessa etapa já se atingiu um dos objetivos específicos desta dissertação, que era “conceituar os métodos de alfabetização no contexto histórico”.

Já o estudo de campo possibilitou que a pesquisadora tivesse um amplo conhecimento acerca da realidade da alfabetização no município de Paraí/RS, pois os questionários ofereceram dados a respeito das teorias e concepções que as professoras de 1º e 2º ano possuem. Enquanto as observações de aula deram abertura para entender quais as concepções de ensino dos sujeitos da pesquisa, como é a prática pedagógica das mesmas e quais os métodos estão sendo utilizados atualmente.

A partir desses pressupostos, a presente pesquisa obteve como resultados:

- O método que as professoras dizem utilizar nem sempre é o que elas utilizam em sala;
- Os métodos mais vistos nas práticas pedagógicas foram os métodos fônico e alfabético, ambos da marcha sintética;
- O maior percentual de professoras, não conhecem a realidade das crianças, e das que conhecem, apenas uma utiliza dela durante a alfabetização;
- A concepção de ensino das docentes é majoritariamente tradicional, com exceção de duas professoras que possuem a concepção histórico-social dos conteúdos;
- De onze professoras participantes, sete delas possuem uma ordem lógica de aprendizagem que utilizaram em todas as aulas observadas, não possibilitando atividades diferentes dessa ordem.

Tendo esses resultados, percebemos que a alfabetização se estagnou a velhos métodos, tanto que o primeiro método criado ainda é utilizado em sala de aula. É evidente que a frequência do seu uso diminuiu, mas ele ainda está presente nas salas de aula das escolas públicas do município de Paraí/RS. Outra coisa que percebemos é a falta de entendimento das professoras acerca da teoria que embasa o seu trabalho pedagógico, já que muitas profissionais não sabiam diferenciar o método de concepção de ensino.

Ao não diferenciar o método de concepção de ensino, as professoras apresentam a ideia de que elas mesmas não compreendem as individualidades desses termos. Nesse sentido, é preciso destacar a importância do professor saber reconhecer a concepção de alfabetização que baseia a sua prática pedagógica, para não cometer o erro de ensinar por ensinar, sem ter um objetivo e um processo que condiz com a sua forma de compreender o processo de alfabetização.

Conhecer e definir a metodologia a ser utilizada em sala de aula é importante, da mesma forma que conhecer e definir a concepção de ensino que se tem. São propostas diferentes, mas que andam juntas em um processo de alfabetização, da mesma forma que a teoria e a prática. Assim, não são apenas experiências práticas que constroem uma alfabetização coerente, consistente, crítica e significativa. É imprescindível possuir bases teóricas condizentes.

Outro ponto importante que merece destaque é o fato de como há pouca afetividade com as crianças de 1º e 2º anos do município de Paraí/RS, as profissionais participantes na sua maioria, não são afetivas com seus alunos. Nessa perspectiva, a afetividade cria um laço entre professor e aluno, laço esse que contribui para um processo de alfabetização satisfatório e com sentido. É inquietante saber que as crianças ficam distantes de seus professores, apenas recebendo informações prontas, sem ter seus sentimentos e realidades acolhidas.

O que foi observado nas escolas mostra claramente como a educação foi deixada de lado e como muitas professoras, mesmo que possuam formação continuada, ainda permanecem estagnadas e reféns de métodos arcaicos. Diante dessa situação, é necessário pensar na alfabetização para além dos métodos, mas sim como uma fase em que se deve ter flexibilidade metodológica, rotatividade de propostas e atividades que foquem no desenvolvimento infantil.

Três das professoras participantes desta pesquisa se destacam com metodologias que oferecem uma alfabetização dinâmica, participativa e colaborativa. Com isso, mesmo que a quantidade de professoras com essas propostas seja pequena, elas nos proporcionam a esperança de dias melhores e de um futuro em que todas as crianças possam ter acesso a uma alfabetização com um processo significativo. Nesses termos, a presente pesquisa se propõe a apresentar um produto que possibilite reflexões e avanços no processo de alfabetização do município de Paraíso/RS, sendo ele um documento norteador de princípios alfabetizadores.

É importante salientar que essa pesquisa não se finda aqui, ela inclusive suscitou a necessidade de se pesquisar a respeito do protagonismo das crianças na fase de alfabetização, já que percebeu-se pouco dele durante as observações em salas de aula. Também salientamos que as colocações feitas durante esse trabalho foram realizadas com base nos dados coletados e na interpretação dos mesmos por parte da pesquisadora, sendo que outros olhos poderiam fazer outras colocações.

Por isso, sugere-se que novas pesquisas possam ser realizadas com o objetivo de ampliar as discussões acerca do tema *Concepções e Práticas Alfabetizadoras*, uma vez que essa pesquisa ocorreu na cidade de Paraíso/RS e que se aplicada a outras cidades e regiões, podem-se levantar dados diferentes e com conclusões diferentes também. Afinal, a escola, os alunos, as professoras e tudo o que envolve o processo de alfabetização sempre gera espaço para diversas e permanentes pesquisas.

Chegando ao final dessa investigação, pode-se considerar que os objetivos traçados foram alcançados, pois percebe-se que as concepções tradicional e crítico-social dos conteúdos baseiam as práticas pedagógicas das professoras de 1º e 2º ano do município de Paraíso/RS. Por fim, evidenciamos a importância de as professoras alfabetizadoras conhecerem as bases da sua prática, pois teoria e prática andam lado a lado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Priscilla S. Ximenes. **Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão-GO**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

ARAÚJO, Sidnei Ferreira de; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. Ser professor: vocação ou falta de opção? Os motivos que envolvem a escassez de jovens na profissão docente no Brasil. **Revista Científica Novas Configurações: diálogos plurais**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 11-18, 2021. Editora Cubo.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

AUGUSTIN, André Coutinho et al. **Panorama das desigualdades de raça/cor no RS**. Porto Alegre: SPGG/DEE, 2021. (Relatório Técnico).

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira; MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. 2004. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf?seque>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BASÍLIO, Letícia de Oliveira; NICOLAU, Thiago Ferigati Squiapati. A Contribuição da Família para o processo de aquisição da língua escrita. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro, SP. 4 (1): 148- 165, 2017.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/Fae/Ufmg, 2005. 88 p.

BATISTA, Bruna Dayane Valadares; SAMPAIO, Karine Christina Corrente; PAULA, Vasti Gonçalves de. **O protagonismo como princípio favorecedor na Educação da primeira infância**. 2020. Disponível em: <http://dspace.doctum.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/3607>. Acesso em: 06 jul. 2023.

BATISTA, Carlos (org.). **Alfabetização, letramentos e multiletramentos: conceitos e exemplificações na contemporaneidade**. Itapiranga: Schreiber, 2022. 270 p.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. *Jornal da Universidade Ufrgs*. Porto Alegre, p. 1-1. 06 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 8 maio 2021.

BOPP, Thales Rodrigo. **Professor Mediador: gerando interesse no aprendizado de botânica em estudantes do ensino médio**. 2013. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1 - Extra, Brasília, DF, Edição 70-A, p. 15, 11 abr. 2019b.

_____. **Decreto nº 10.959, de 08 de fevereiro de 2022.** Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 09 fev. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264>. Acesso em: 15 jul. 2022.

_____. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 11 abr. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic>. Acesso em: 15 jul. 2022.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População no último censo. 2023.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/parai/panorama>. Acesso em: 30 jun. 2023.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo. 2019.** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 16 ago. 2022

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo. 2015.** Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 16 set. 2022.

_____. **Lei nº 10172, de 2010.** Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192. Acesso em: 02 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada Na Ciência (ABC).** Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=230:alfabetizacao-baseada-na-ciencia-abc&catid=16. Acesso em: 02 ago. 2022.

_____. Ministério Da Educação. **Conheça o Brasil - População Educação.** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 02 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: Sealf, 2019. 54 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Tempo de Aprender**. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 05 maio 2021.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico**. Brasília, 2020. 17 p. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/>

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Documento Orientador PNAIC**. Brasília, 2017. 33 p. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

CALIMÁN, Natália Silva; BARBOSA, Maria do Carmo Rodrigues. **Leitura, escrita e letramento: uma práxis diferenciada**. Dialnet, [s. l], v. 2, n. 2, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4039228>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: Método fônico**. São Paulo, SP: 2003. Memnon Crítica 13 (1), 7-24.

CORRÊA, C. H. A.; SILVA, L. L. M. da. Cartas de ABC e cartilhas escolares: alfabetização nas escolas amazonenses (1850-1900). **Congresso Brasileiro de História da Educação**, Aracaju, 2008. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/442.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CORREIA, Joelma Reis. **Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão**. 2011. 146 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102175>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CORROCHANO, Maria Carla et al. Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: **Ação Educativa, Instituto Ibi**, 2008. 91 p.

CRUZ, Thalita Cristina Souza; D'OLIVO, Fernanda Moraes (org.). **Linguagem, cognição e ensino: conceitos e possibilidades**. Campinas: Da Abralín, 2021. 362 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João G. da Silva Neto, Luis Passegi. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

EDIPRO. **Caminho Suave**. 2021. Disponível em: <https://edipro.com.br/selo/caminho-suave/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito et al. Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos? **Educação em Revista**. 2013, v. 29, n. 3, p. 177-198.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p.1-4, 2015.

_____. Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 102 p, v.2, 1999.

FERRO, António Mão de. **O Método Expositivo**. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, 1999. 42 p.

FIGUEIREDO, Adriane Pereira; LIMA, Marilda de Souza; BAMBERG, Suzana Marx. **A importância de trabalhar o lúdico na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2022. 12 p.

FIGUEIREDO, Jéssica Soares Gomes; SALES, Raquel de Carvalho. **As relações de afetividade no processo de ensino e aprendizagem nas turmas do ciclo de Alfabetização**. 2016. 79 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2429/1/JSGF26102016.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>. Acesso em: 2 set. 2022.

_____. Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/fae/ufmg, 2005. 72 p.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Integração**, Brasília, v. 1, p. 75-88, 2008. Disponível em: <http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/>

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v.97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO).

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 7ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

_____. Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

_____. Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

GALVÃO, Ana Maria; SOARES, Leôncio José Gomes. **História da alfabetização de adultos no Brasil.** In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (Org.). A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.27-58.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

GUIMARÃES, Walter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** 3ªed. Papiros, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
images/pdf/2020/janeiro/28/Boletim-epidemiologico-SVS-28jan20.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

IMBERNÒN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a certeza.** São Paulo: Cortez, 2001

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

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995. 294 p.

KRAMER, Sonia. Alfabetização: dilemas da prática. **Revista Brasileira de Alfabetização,** Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 233-255, jun. 2019. Disponível em:
<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/340>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa.** 1999, n. 107, p. 187-206. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008>>.

LEMOS L. M. R.; SARLO A. L. da S. Efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de covid-19: uma revisão literária. **Revista Eletrônica Acervo Saúde,** v.13, n. 2, p.5981, 5 fev. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. José Carlos. **Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LOBO, Alex Sander Miranda; MAIA, Luiz Claudio Gomes. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, [S.L.], v. 25, n. 44, p. 16-26, 30 jul. 2015.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 57.

LOPES, Werner Zacarias. **Alfabetização científica com enfoque ciência, tecnologia e sociedade e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: importância, concepções de professores e repercussões de ações formativas nas práticas docentes**. 2020. 124 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210398>. Acesso em: 12 jul. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986. Cap. 3. p. 25-44.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de; TIBÚRCIO, Ana Paula do Amaral. **Práticas de Alfabetização com crianças de seis anos no Ensino Fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções**. Cadernos CEDES. 2017, v. 37, n. 102, p. 219-236. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017173622>>.

MARCOMINI, Yara de Oliveira; COSTA, Jace Mari. Uma análise do decreto nacional de alfabetização: reflexões acerca do método fônico. **Working Papers em Linguística**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 96-120, 21 maio 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

MARQUES, Aline Rosa Lopes. **Motivação para aprender: como a motivação afeta a aprendizagem na escola**. 2019. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Avaré, 2019. Disponível em: https://avr.ifsp.edu.br/images/pdf/ciencias_biologicas/Banco%20de%20TCC/TCCs_pt01/TC_C_Aline%20Rosa%20vers%C3%A3o%20final.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

MARREIROS, Regina Sodrê Almeida. **Dos métodos de Alfabetização às práticas das professoras: um percurso a ser desvelado**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/213#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20dos%20dados%20indicou,processo%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o..> Acesso em: 15 jul. 2022.

MATHIESON, Louisa Campbell. **O militante e o pedagogo Antonio de Sampaio Doria: a formação do cidadão republicano**. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Carmeliza da Silva; SILVA, Maria Auxiliadora Araújo da. **Alfabetização no Brasil: dos jesuítas ao pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. 2015. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural da Amazônia-Ufra, Amazônia, 2015. Disponível em: <http://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/364/3/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil%20-%20dos%20jesu%C3%ADtas%20ao%20pacto%20pela%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20na%20idade%20certa.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MORAIS, Arthur Gomes. Concepções e metodologias de Alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: UFPE, 2006. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/>

MORAIS, J. de F. dos S.; ARAÚJO, M. da S. Alfabetização: desafios da prática alfabetizadora. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 157-171, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11476>. Acesso em: 4 ago. 2022.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O processo de alfabetização e as contribuições de Emilia Ferreiro. **Revista de Letras**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2014. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/5041>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MORO, Maria Lucia Faria. A epistemologia genética e a interação social de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 295-310, 2000. FapUNIFESP (SciELO).

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v.5, n.2,154-164, 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, [S.L.], v. 40, n. 1, p. 101-116, 24 dez. 2014..

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**. Curitiba: CRV, 2021. 174 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortatti

MOTA, Ana Beatriz Gama da. **Alfabetização e letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental**. 2011. 154 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92234>. Acesso em: 08 maio 2021.

MOUTINHO, Isabela. **O método fônico e a consciência fonológica: soluções ou dispositivos de patologização?** 2021. Disponível em: <https://editora.abralin.org/wp/wp-content/uploads/2021/09/Linguagem-cognicao-e-ensino-08.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In:

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 143-175.

_____. A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2023

OLIVEIRA, Lúcia Helena Gazólis de. **Livro Didático e aprendizado de leitura no início do ensino fundamental**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-122882/livro-didatico-e-aprendizado-de-leitura-no-inicio-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PACHECO, Leila Leatrice Saldanha; FRAGA, Marta Elisabete de. A importância da formação continuada para o bom desempenho do docente. In: I Seminário Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Educação e I Seminário PIBID/FACCAT, 2016, Taquara. **I Seminário Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Educação e I Seminário PIBID/FACCAT**. Taquara: Faccat, 2016. p. 1-14.

PAGANI, Gabriela. **Quando os professores desistem**: um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2019. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4966.pdf. Acesso em: 29 maio 2023.

PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetização e letramento**: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. X Anped Sul, Florianópolis, p. 1-13, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1755-0.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

PARAÍ. **Breve Histórico do Município de Paraí**. 2023. Disponível em: https://parai.rs.gov.br/pagina/78_Historia-de-Parai.html. Acesso em: 09 maio 2023.

PAULA, Janete Dillmann de. A Influência da Família no Processo de Alfabetização. **Revista Thema**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 1-13, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/139/70>. Acesso em: 30 jun. 2012.

PERES, Eliane. Carta de ABC, de Antonio Maria Barker (Livraria Commercial, Pelotas, 1924). **Histedbr**, Campinas, V. 20, N. 1, P. 1-20, 09 Jul. 2020. Disponível Em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655650/22661>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella Di. **Direito administrativo**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

RIBEIRO, Joana Vicente. **Concepções e práticas pedagógicas de alfabetização: um estudo com professores de crianças com paralisia cerebral.** 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. 20ª edição.

SANTANA, Andrea Gama. **O efeito do professor que atua fora da sua área de formação sobre o desempenho dos alunos no enem em 2013 e 2015.** 2020. 57 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharel em Ciências Econômicas. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SANTOS, Patrícia de Mendonça. **Comportamento proativo e valores organizacionais em uma instituição pública do distrito federal.** 2009. 67 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2009.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>. Acesso em: 8 maio 2021.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes; ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas; ARAÚJO, Viviam Carvalho de. Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização. **Associação de Leitura do Brasil**, [s. l], v. 16, p. 1-10, jul. 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss20_04.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil.** 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015.

SEKI, Allan Kenji *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na educação básica brasileira. **Práxis Educativa**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526>. Acesso em: 31 maio 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Alicia Mariani Lucio Landes da. **História da Educação.** Curitiba: Fael, 2011.

SOARES, Ismânia Maria Moreira. **A importância da alfabetização nos anos iniciais.** 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos.** São Paulo: Pátio, 2003.

_____. M. Apresentação. In: FRADE, I. C. A. da. S.; MACIEL, F. I. P. (org.). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros.** Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

_____. M. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, 52, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fev. 1985.

_____. M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384pág.

_____. M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 25, p.5-17, 2004.

_____. M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2009.

SORATTO, I.; OLIVIER-HECKLER, C. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.89-121.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon de; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Práticas de Alfabetização e Letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem-sucedida. **Anped**, [s. l], p. 1-16, 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-1637_int.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

TEALE, William H.. Toward a Theory of How Children Learn to Read and Write Naturally. **Language Arts**. Chicago, p. 555-570. ago. 1982.

TEIXEIRA, Lia Cardoso Rocha Saraiva; OLIVEIRA, Ana Mourão. **A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), [S.L.], v. 7, n. 3, p. 220-242, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO).

VALE, Leidiana Rodrigues Do. Analfabetismo funcional: um desafio para repensar as práticas de leitura. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46277>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, Celso. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista Educação**. AEC. Brasília: abril de 1992, nº 83.

VENTURA, Mariana Bizarro. **A importância da Psicomotricidade no processo de Alfabetização**. 2016. 46 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciada em Pedagogia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho/”, Rio Claro, 2016.

VIANA, Adenize da Silva *et al.* Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: do método tradicional à proposta sociolinguística. **Educação, Gestão e Sociedade**, São Paulo, v. 7, n. 26, p. 1-13, jun. 2017. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170606113325.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Documento Norteador de Princípios Alfabetizadores (Produto Final)



“A alfabetização é uma ponte que leva da miséria à esperança. É uma ferramenta para vida diária na sociedade moderna. É um baluarte contra a pobreza, e um bloco de construção do desenvolvimento, um complemento essencial para investimentos em estradas, barragens, clínicas e fábricas [...] para todos, em toda parte, a alfabetização é, juntamente com a educação, um direito humano básico. A alfabetização é, finalmente, o caminho para o progresso humano e um meio através do qual cada homem, mulher e criança pode realizar o seu potencial”.

Kofi Annan,
UNESCO.

Introdução

O presente documento é um produto originário da pesquisa intitulada “Concepções e práticas alfabetizadoras: uma visão das professoras do 1º e 2º ano das escolas públicas do município de Parai/RS”. Essa pesquisa foi realizada nas escolas públicas do município de Parai/RS com professoras das turmas de 1º e 2º ano.

A pesquisa tinha como objetivo geral investigar as concepções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas das professoras do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano) da rede pública do município de Parai/RS. Já os objetivos específicos foram: compreender como os processos de alfabetização se desenvolvem; conceituar os métodos de alfabetização; identificar quais as concepções de alfabetização estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano do ensino fundamental; registrar como ocorrem as ações pedagógicas das professoras alfabetizadoras; e desenvolver um documento norteador com princípios alfabetizadores. Foi a partir do último objetivo proposto que surgiu este documento, além

de atender à exigência do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, o qual solicita uma proposta de intervenção social com o público em que a pesquisa ocorreu.

O documento norteador "Princípios Alfabetizadores" foi constituído com base nos questionários aplicados e nas observações realizadas com as professoras participantes. Nesse sentido, foram destacados seis princípios fundamentais em um processo de alfabetização com uma prática pedagógica significativa e humanizadora. A seguir, trataremos a respeito de cada um desses princípios com maior profundidade.

Princípios Alfabetizadores

Princípio
(s.m)

3. Em uma área de conhecimento, conjunto de proposições fundamentais e diretivas que servem de base e das quais todo desenvolvimento posterior deve ser subordinado (MICHAELIS, 2023, p.p).

Com base no excerto do dicionário Michaelis (2023), iniciamos as explicações acerca desse documento intitulado "Princípios Alfabetizadores". Nesse sentido, princípios alfabetizadores são um conjunto de ideias que fundamentam o trabalho e a prática pedagógica do professor alfabetizador.

No presente documento norteador, foram elencados seis princípios para uma prática alfabetizadora que tenha como objetivo uma alfabetização significativa, com sentido e humanizada para as crianças. Dito isso, os seis princípios alfabetizadores são:

Imagem 1: Princípios alfabetizadores



Fonte: elaborado pelas autoras.

Os princípios acima expostos foram traçados a partir das análises dos dados coletados na pesquisa desenvolvida nas escolas públicas do município de Pará/RS. Durante as observações realizadas nas salas de aula das professoras de 1º e 2º ano, foram percebidas algumas limitações que podem ser superadas tendo esses princípios como base.

Todos os seis princípios se inter-relacionam, nenhum se sobrepondo ao outro, mas se completando.

Conhecer e definir as concepções de alfabetização

Diferentes concepções estão presentes nas práticas pedagógicas sem que eles necessariamente as percebam. Assim, o trabalho de alfabetização pode ser realizado com o desconhecimento daquilo que o fundamenta. É fundamental destacar que o modo como é concebido o processo de alfabetização pode fazer a diferença de todo o encaminhamento metodológico em sala de aula (PAIM, 2014, p.2).

Notou-se que os sujeitos da pesquisa não compreendem a diferença entre métodos e concepções de alfabetização, pois ao serem questionados a respeito do assunto, responderam que os dois termos (método e concepção) se equivalem.

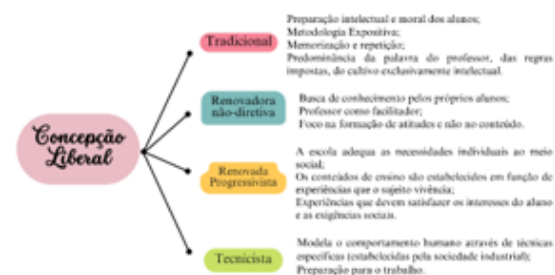
Vale ressaltar que métodos e concepções não são a mesma coisa. Enquanto o método é dividido em sintético e analítico, costuma trazer um passo a passo de como se alfabetiza, as concepções

remetem para os significados pessoais e gerais em torno do processo ensino-aprendizagem, ou seja, interpretações do ensino e do ensinar, da competência e desempenho dos professores, da sua eficácia, da satisfação nas **atividades** docentes, do melhor método, da aprendizagem, das funções do professor e do aluno e das dificuldades percebidas nas atividades docentes (FIGUEIRA, 2008, p.6).

Em outras palavras, as concepções de alfabetização dizem respeito a uma forma de entender, ver e empregar o processo de alfabetização de modo mais amplo. Nessa perspectiva, predominam duas concepções principais: a liberal e a progressista.

Ambas as concepções surgiram ao longo do tempo, tendo como base as mudanças sociais e políticas que foram ocorrendo. O objetivo aqui é destacar a importância de a professora alfabetizadora conhecer e definir a sua concepção de alfabetização, sem nos alongarmos em detalhes sobre cada tipo de concepção existente. Por isso, citaremos brevemente as concepções existentes, iniciando pelas de cunho liberal. Elas se dividem em quatro tipos, como podemos ver no mapa mental abaixo:

Mapa mental 1: Concepções Liberais



Fonte: elaborado pela autora¹.

Já as concepções progressistas possuem três divisões, que são: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. A seguir, há um pouco a respeito de cada uma.

¹ Mapa mental elaborado pela autora com base no conteúdo do livro de Libâneo (2006) intitulado "Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos".

Mapa mental 2: Concepções Progressistas



Fonte: Elaborado pela autora².

É fundamental que todas as professoras, tanto as que atuam no ciclo de alfabetização como aquelas de outras fases escolares, possuam conhecimento acerca dessas concepções que surgiram e fazem parte da história da educação. Além disso, todo trabalho pedagógico é orientado e fundamentado em alguma dessas concepções, mesmo que o professor não as conheça, conforme se pode perceber na pesquisa realizada.

² Mapa mental elaborado pela autora com base no conteúdo do livro de Libâneo (2006) intitulado "Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos".

Um trabalho pedagógico pode ser mais satisfatório e significativo se o professor tiver clareza das suas bases teóricas, ou seja, das suas concepções e métodos. Por outro lado, caso não tenha essa clareza, pode resultar em um ensino que não vá de encontro aos valores e objetivos do professor, isto é, sem possuir uma coerência pedagógica.

LEMBRETE!

Para maior aprofundamento a respeito dessas concepções, indicamos o livro *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* de José Carlos Libâneo (livro disponível de forma gratuita na internet).

Conhecer os métodos de alfabetização

“Não existe um método que seja totalmente eficaz, mas sim educadores realmente engajados no ato de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno aprenda e que seja autônomo e crítico, pronto para atuar socialmente (VIANA *et al.*, 2017, p.12).

Com base no trabalho de Viana (2017), ressalta-se a importância de conhecer os métodos de alfabetização que foram desenvolvidos ao longo dos anos. Isso não significa que seja necessário adotar apenas um único método para alfabetizar as crianças, mas sim compreender as propostas de cada um deles e construir o próprio método de acordo com a realidade da turma em questão. Nesse sentido, a seguir abordaremos brevemente o método de marcha sintética e marcha analítica.

Ao longo da história da educação brasileira, surgiram diversos métodos de alfabetização, sendo os primeiros os da marcha sintética. Essa abordagem se

divide em três métodos: o da soletração/alfabético, o fônico e o da silabação. O método da soletração/alfabético é o mais antigo de todos e possui características específicas:

[...] a partir de vários materiais e de depoimentos de alunos constata-se em sua aplicação uma sequência modelar: a decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala (FRADE, 2007, p.22).

Além desse método, há o método fônico, que traz uma relação do que se escreve com o que se fala, ensinando às crianças primeiro a forma e o som das vogais, para posteriormente ensinar as consoantes e estabelecer relações mais complexas. Segundo Frade (2007, p. 23), “[...] cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que

deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos”.

O último método da marcha sintética é uma aprimoração do método fônico, chamado de método da silabação. Ele se diferencia do método fônico porque, em vez de sua atenção ser voltada para os sons, ela é voltada para a sílaba, o que pode auxiliar os alunos a concretizarem mais rápido a relação entre fala e escrita (FRADE, 2007, p. 24). Nesse sentido

[...] geralmente é escolhida uma ordem de apresentação, feita segundo princípios calcados na *idéia* “do mais fácil para o mais difícil”, ou seja, das sílabas “simples” para as “complexas”. Em várias cartilhas dos métodos silábicos geralmente são apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para apresentar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras e frases, apenas com as sílabas estudadas (FRADE, 2007, p.27).

No que se refere à escrita, ela se limitava à caligrafia e à ortografia, através de metodologias como

cópia (de letras, palavras e frases), ditados e a construção de frases (MORTATTI, 2006).

Algum tempo depois, em 1876, ocorreu uma mudança significativa nos métodos de alfabetização com a publicação em Portugal da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. Esse método ficou conhecido como “método João de Deus” ou “método da palavração” (MORTATTI, 2006). Diferente dos métodos tradicionais até então empregados, o método da palavração baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras (MORTATTI, 2006, p. 6). Apesar de suas inovações, esse método encontrou resistência por parte de algumas professoras, que ainda mantiveram e defenderam o método sintético.

A partir da primeira década republicana, as professoras da escola normal gradualmente passaram a defender o método João de Deus (métodos de marcha analítica) e, através das “missões de professores”, disseminaram esse método para outros estados brasileiros (MORTATTI, 2006). Os métodos analíticos visavam

atuar na compreensão da leitura e escrita, iniciando do "todo" e depois seguindo para a "parte", ou seja, operavam no sentido inverso ao método sintético (MORTATTI, 2006).

O método analítico se subdividia em três métodos: o da palavrção, o da sentencição e o global de contos e historietas. Nesse sentido, o método da palavrção consistia em começar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir das letras e de seus valores fonéticos (MORTATTI, 2006, p. 6). Segundo Frade (2007, p.26)

Geralmente, na palavrção, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Os defensores dessa memorização pelo perfil gráfico acreditavam ser essa estratégia cognitiva algo "natural" no ser humano. Em suas aplicações, as figuras podem acompanhar as palavras, no início do processo, e sua repetição garante a memorização. Ao mesmo tempo em que são incentivadas estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida a detalhes da palavra como letras, sílabas e sons.

Entretanto, o criador do método da palavrção não aprovava o uso de imagens unidas às palavras; tanto que em sua cartilha há algumas listas de palavras que deveriam ser ditas e compreendidas anteriormente, num processo oral (FRADE, 2007). Outro método do grupo analítico é o método da sentencição, onde o elemento primordial é a sentença, que depois de reconhecida e compreendida plenamente, era decomposta em palavras e, posteriormente, em sílabas (FRADE, 2007). Para a aplicação desse método, normalmente as professoras utilizavam como estratégia a comparação de palavras conhecidas, realizando o isolamento dos elementos constituintes e construindo a partir desses novas palavras (FRADE, 2007).

Como último método do conjunto analítico, temos o método global de contos e historietas, que consiste na unidade de análise inicial do texto. A partir do exposto, compreende-se que esse método "[...] parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e 'lido' durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguido do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, das

conhecimentos e oportunidades, demonstrando envolvimento com o processo de aprendizagem; ele participa com entusiasmo nas tarefas e revela disposição para novos desafios”, o que é essencial para uma aprendizagem significativa e prazerosa.

O professor que conhece e faz uso de metodologias variadas desperta no aluno um interesse pelo aprender, potencializando o processo de alfabetização. Imagine ir para a escola e ser surpreendido pela professora com uma proposta inovadora e diferente todos os dias? Você não se animaria em estudar? Em ir para a escola todos os dias? Nessa perspectiva,

As metodologias diversificadas surgem como uma alternativa para facilitar a construção do conhecimento, através delas o professor pode levar os conteúdos complexos ao aluno de forma mais acessível. Elas oferecem aos alunos uma gama maior de oportunidades e caminhos para assimilação do conteúdo, uma vez que cada pessoa possui suas próprias particularidades no momento da aprendizagem (SENA; SANTOS, 2018, p.1).

Em outras palavras, a utilização de diferentes metodologias possibilita maiores oportunidades de fixação do conteúdo e, conseqüentemente, facilita a construção do conhecimento. De acordo com Silva e Neto (2014, p. 7), o estudante que tem acesso a uma gama de metodologias aprende com mais facilidade os conteúdos ministrados pela professora, devido ao caráter dinâmico e enriquecedor que elas possuem. Além disso, os autores supracitados também comentam que

se o aluno não se interessa em aprender, é impossível a realização de um trabalho efetivo por parte do corpo docente no sentido de proporcionar-lhe conhecimentos, assim como, percebe-se a necessidade desse conhecimento ser direcionado para o desenvolvimento das capacidades criativas do estudante, possibilitando a sua reutilização na vida dos mesmos (SILVA; NETO, 2014 p.7).

Tendo isso em mente, o uso de diferentes metodologias para a construção da alfabetização é importante e colabora para uma aprendizagem significativa e prazerosa.

sílabas” (FRADE, 2007, p. 27). Vale ressaltar que não era um processo que ocorria quase que concomitantemente, mas que havia um tempo entre uma aprendizagem e outra, onde o processo ocorria a partir de lições e que só se passava para a decomposição após o aluno ter tido a compreensão total do texto (FRADE, 2007, p. 28).

LEMBRETE!

Para maior aprofundamento a respeito do assunto indicamos o artigo de Maria Rosário Longo Mortatti (2006), intitulado *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*.

Conhecer e aplicar metodologias diversificadas

É importante, portanto, que a escola provoque constantemente a curiosidade do educando e, através do uso de diversas metodologias colabore para que o aluno participe efetivamente de um processo orgânico de produção de conhecimento (BONDAN, 2014, p.5-6).

Adotar metodologias diversificadas durante a alfabetização proporciona aos alunos experiências dinâmicas em que eles se tornam o centro da aprendizagem. Nesse sentido, um ensino significativo requer propostas pedagógicas diferenciadas e não uma estabilidade, em que todos os dias o professor aplica as mesmas abordagens, na mesma ordem, com o mesmo objetivo.

Propostas pedagógicas que diversificam suas estratégias proporcionam ao aluno um ensino dinâmico, carregado de motivação e interesse. Segundo Marques (2019, p. 17): “O aluno motivado procura novos

Conhecer a realidade do aluno

“Ninguém chega lá partindo de lá, mas daqui” (FREIRE; MACEDO, 2021, p.80).

Em uma sala de aula, a professora não possui apenas uma criança para ser alfabetizada; ela tem dez, vinte, trinta crianças. Será que todas elas são iguais? Vêm da mesma cidade, estado ou país? Possuem a mesma cultura? Seus pais têm os mesmos valores e princípios familiares? Toda professora que vive na escola sabe que as respostas para essas perguntas são não. Cada criança tem sua individualidade, sua subjetividade. Então, por que muitas professoras tratam todos como se viessem do mesmo lugar? Possuindo as mesmas experiências?

Essas perguntas surgem a partir dos resultados da pesquisa de campo realizada nas escolas públicas de Paraná/RS com professoras do 1º e 2º ano. Os resultados apontam que, das onze participantes, apenas três conhecem a realidade de seus alunos e, dessas, apenas uma leva em conta essa realidade durante o processo de

alfabetização. Quando a professora não se interessa em conhecer a realidade da criança que está em sua sala de aula, ela ensina da mesma forma para todos, deixando assim subentendido que considera todas provenientes da mesma realidade.

É importante, para uma alfabetização significativa, que o professor procure conhecer as vivências e experiências de vida de seus alunos. Já é praxe que, na primeira semana de aula, os professores façam atividades típicas para levantar o conhecimento prévio das crianças, mas não é apenas o conhecimento prévio que contribui e deve ser levado em conta durante a aprendizagem.

Tanto o conhecimento prévio das crianças quanto suas experiências de vida devem ser levados em conta durante a aprendizagem, e ambos fazem parte do que chamamos de realidade da criança, ou como Freire chama, de leitura do mundo. De acordo com o autor supracitado,

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações

entre texto e o contexto (FREIRE, 1989, p.19-20).

A leitura do mundo refere-se a todo conhecimento anterior à alfabetização que a criança traz para a sala de aula, suas experiências de vida e os estímulos recebidos por meio da família. Antes mesmo de ingressarem no 1º ano do ensino fundamental, os alunos já têm contato com as letras em diversos contextos, como em livros, cartazes, revistas, encartes de mercado, jornais, computadores e celulares. Portanto, é essencial levar em consideração a leitura do mundo durante o processo de alfabetização, para que esse processo tenha sentido e significado para as crianças.

Galvão e Soares (2004, p.43) ao comentarem sobre Paulo Freire, apresentam que

O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária. Por isso, Paulo Freire propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização. A partir do conhecimento dessa realidade, o educador selecionaria

algumas palavras – denominadas geradoras – que pudessem desencadear um processo de problematização dessa mesma realidade e as formas de superá-la e, ao mesmo tempo, servissem como ponto de partida para o ensino dos padrões silábicos da língua.

Em outras palavras, o ensino deve ser desenvolvido a partir da realidade do aluno. Revisitamos sobre nossas próprias experiências de vida quando estávamos nos formando como professoras, e a professora em questão apresentava um conteúdo utilizando exemplos que partiam de nossos próprios conhecimentos, vivências e realidades. Não era mais fácil de compreender? Tenho certeza de que você pode se lembrar de um desses momentos de aproximação com o professor e também do conteúdo em questão.

O ensino que parte da realidade do aluno é mais eficaz, pois cria um ambiente de aprendizagem significativo e relevante para os estudantes. Ao utilizar exemplos e situações que fazem parte da vivência dos alunos, o professor consegue estabelecer uma conexão mais forte com eles, tornando o conteúdo mais acessível e compreensível.

Quando os educadores levam em conta a realidade dos alunos, reconhecendo suas experiências, conhecimentos prévios e contexto social, estão proporcionando uma educação mais inclusiva e personalizada. Isso ajuda a despertar o interesse dos estudantes, motiva sua participação e facilita a internalização dos conhecimentos.

Utilizar a realidade dos alunos durante a alfabetização é fundamental para que a aprendizagem de fato ocorra e promova o desenvolvimento pleno das habilidades e competências de cada um. Nessa perspectiva, a realidade do sujeito deve ser levada em consideração sempre, pois toda educação precisa ter como base a realidade social em que cada indivíduo participante está inserido.

LEMBRETE!

Para maior aprofundamento a respeito do assunto indicamos a leitura do livro de Paulo Freire e Donaldo Pereira Macedo (2021) intitulado *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*.

Função docente como mediador

O desempenho da função mediadora presume a intencionalidade de fazer a ponte no processo de aprendizagem. A função do suporte necessário fornecido pelo professor deve conduzir o aluno ao exercício de sua autonomia (LIMA; GUERREIRO, 2019, p.6).

O conceito ultrapassado de tratar o papel do professor como mero transmissor de conteúdos e o do aluno como mero receptor não condiz com uma educação transformadora. Nesse sentido, enxergar o docente como mediador do conhecimento permite que o aluno participe ativamente da construção de sua aprendizagem.

Ao afirmar que a função do professor é mediar o processo de ensino e aprendizagem, não estamos diminuindo a importância do papel docente. Ser mediador não é uma tarefa simples; a professora continua tendo um papel essencial, mas não é mais o centro absoluto do conhecimento, como propõe o conceito tradicional de aprendizagem.

O professor mediador oferece a oportunidade para as crianças serem protagonistas de sua aprendizagem. Ele atua como intermediário entre os alunos e o conhecimento, orientando-os na construção de suas próprias aprendizagens (BOPP, 2013, p.12). Além disso, incentiva gradualmente o desenvolvimento da autonomia dos alunos, para que se apropriem da responsabilidade de realizar as atividades propostas, compreendendo sua importância e sem o receio de serem repreendidos por um professor autoritário (BOPP, 2013).

A abordagem do professor como mediador possibilita uma maior interação e diálogo entre docente e discente, criando um ambiente propício para o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e do pensamento crítico. Essa relação horizontal entre professor e aluno fomenta a construção do conhecimento de forma colaborativa, estimulando o protagonismo dos estudantes em sua própria aprendizagem.

Outro aspecto relevante da abordagem mediadora é o estímulo à reflexão crítica sobre os conteúdos apresentados. O professor deve incentivar os alunos a questionarem, debaterem e construir argumentos

sólidos a partir das informações recebidas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos na sociedade.

Portanto, a figura do professor mediador é de extrema importância para uma educação transformadora e significativa, na qual os alunos se tornam sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento e no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Essa abordagem favorece o aprendizado ao torná-lo mais envolvente, motivador e relevante para a vida dos estudantes.

O papel do professor mediador é proporcionar uma aprendizagem em que a criança seja o centro, considerando sua realidade e levando-a em conta durante o processo de construção do conhecimento. Por isso, esse é um princípio alfabetizador imprescindível.

Proporcionar o aluno como protagonista

Se queremos uma escola libertadora, é absolutamente decisivo que os alunos assumam seu papel de sujeitos, que sejam protagonistas do seu processo de educação, superando a longa tradição da maquinaria escolar que tenta, de todas as formas, ainda que com a melhor das boas intenções, reduzi-los a meros 'receptáculos' (VASCONCELLOS, 2008, p. 77).

A partir do excerto de Vasconcellos (2008), salienta-se a importância de as crianças serem protagonistas do seu processo de alfabetização. Mas o que entendemos por protagonismo infantil? O protagonismo infantil é compreendido como o entendimento da criança como alguém "capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem" (SCHNEIDER, 2015, p.10). Além disso, a criança é vista como um sujeito potente, capaz de se comunicar e se relacionar com o mundo a sua volta (SCHNEIDER, 2015).

É importante destacar que dar oportunidade de participação durante as atividades diárias não é o mesmo que oferecer uma aprendizagem com protagonismo infantil. Batista, Sampaio e Paula (2020, p.8) destacam que é necessário tomar cuidado para não reduzir o protagonismo infantil apenas a uma participação em uma atividade, mas compreender que o aluno deve ter uma atuação ativa em todos os momentos escolares. Ademais,

As crianças precisam ser reconhecidas e respeitadas como parceiras do professor na construção do trabalho a ser realizado com elas na sala de aula, a fim de que possam protagonizar a construção de suas aprendizagens a partir dos próprios interesses. Ouvir as crianças e percebê-las como potentes não significa "fazer as suas vontades", deixando à mercê delas a condução da sala de aula. Significa importar-se com o que lhes importa, mantendo uma relação de diálogo e respeito para a construção de um Protagonismo responsável, coparticipativo, baseado na cumplicidade entre as partes (SCHNEIDER, 2015, p.28).

Tendo isso em mente, atualmente há uma enorme cobrança por profissionais proativos em qualquer área de atuação e muitas queixas em relação à quantidade de

candidatos que não possuem essa característica considerada indispensável. De acordo com Santos (2009, p.10), "a proatividade tem se mostrado determinante para o sucesso das organizações, pois o trabalhador busca, espontaneamente, exercer comportamentos extra-papéis, visando mudanças no seu ambiente de trabalho e, assim, solucionar e antecipar-se aos problemas".

Como podem pessoas adultas possuir qualidades que nunca foram exercitadas? Se durante todos os anos de ensino escolar, as crianças são silenciadas e só são elogiadas se seguirem a resposta padrão? A proatividade, a participação e o protagonismo são qualidades a serem exercidas desde a base, ou seja, desde a educação infantil e perpassando por todos os outros níveis de ensino.

Práticas em que a criança tem voz ativa na construção do conhecimento fazem com que os alunos se sintam envolvidos, comprometidos e interessados em aprender, tornando, assim, as aulas significativas e prazerosas (BATISTA; SAMPAIO; PAULA, 2020, p.7).

Segundo Marcomini e Costa (2021, p.105)

É importante que no processo educativo o aluno seja considerado como criador do conhecimento e não apenas como consumidor, dessa forma permite-se que a criança pense sobre a linguagem e se torne um sujeito reflexivo que cria, elabora e reelabora suas produções textuais.

Isto é, a alfabetização das crianças deve ser realizada tendo a criança como sujeito ativo, com voz e vez em sala de aula. Ao permitir que o aluno tenha participação ativa na construção do conhecimento, as práticas pedagógicas se tornam mais significativas e envolventes. Isso contribui para que o processo de alfabetização seja mais efetivo e prazeroso, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Dessa forma, o aluno é incentivado a desenvolver a proatividade, a autonomia e a capacidade de resolver problemas, tornando-se um sujeito crítico, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2004, p. 21).

Ao chegarmos ao término deste documento, é relevante enfatizar algumas considerações. Primeiramente, é gratificante constatar que alcançamos nosso objetivo de estabelecer princípios alfabetizadores que possam auxiliar as professoras alfabetizadoras de Parai/RS em sua prática educacional. Os seis princípios aqui elencados foram cuidadosamente desenvolvidos com base na realidade das turmas de 1º e 2º ano do município de Parai/RS, porém, são aplicáveis a todas as turmas do ciclo de alfabetização, oferecendo direcionamentos valiosos para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

É fundamental ressaltar que este documento possui uma natureza norteadora, o que significa que suas ideias e sugestões podem promover melhorias substanciais na

alfabetização das crianças quando colocadas em prática nas salas de aula. A valorização da individualidade de cada aluno, bem como o estímulo à sua participação ativa no processo de aprendizagem, são aspectos essenciais para alcançar uma alfabetização significativa e prazerosa.

Acreditamos que o engajamento do professor na aplicação dos princípios alfabetizadores aqui apresentados pode resultar em uma experiência educacional enriquecedora para todos os envolvidos. Agradecemos, portanto, ao leitor, que dedicou seu tempo para percorrer estas páginas e esperamos sinceramente que possa fazer uso dessas diretrizes na sua sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento pleno e satisfatório dos alunos.

Referências

- BATISTA, Bruna Dayane Valadares; SAMPAIO, Karine Christina Corrente; PAULA, Vasti Gonçalves de. **O protagonismo como princípio favorecedor na Educação da primeira infância**. 2020. Disponível em: <http://dspace.doctum.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/3607>. Acesso em: 06 jul. 2023.
- BONDAN, Kátia Simoni Martins. Metodologias diversificadas para o ensino de História: cotidiano, formas de vestir, comer e narrar na antiguidade romana. **Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**: Produções Didático-Pedagógicas, Paraná, v. 2, p. 1-13, 2014.
- BOPP, Thales Rodrigo. **Professor Mediador**: gerando interesse no aprendizado de botânica em estudantes do ensino médio. 2013. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. A concepção do processo ensino-aprendizagem e a percepção dos resultados: Análise das (in)congruências ao nível das orientações epistemológicas (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês). **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 13, jul. 2008.
- FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/658>. Acesso em: 2 set. 2022.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GALVÃO, Ana Maria; SOARES, Leôncio José Gomes. **História da alfabetização de adultos no Brasil**. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (Org.). A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.27-58.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2006.
- LIMA, Miriam Bastos Reis Maia; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebelo. Perfil do professor mediador:

proposta de identificação. **Educação (UFSM)**, [S.L.], v. 44, p. 1-27, 12 mar. 2019. Universidade Federal de Santa Maria.

MARCOMINI, Yara de Oliveira; COSTA, Jace Mari. Uma análise do decreto nacional de alfabetização: reflexões acerca do método fônico. **Working Papers em Linguística**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 96-120, 21 maio 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

MARQUES, Aline Rosa Lopes. **Motivação para aprender**: como a motivação afeta a aprendizagem na escola. 2019. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Avaré, [2019](#).

MICHAELLIS (ed.). **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/principio/>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006.

PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetização e letramento**: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. X Anped Sul, Florianópolis, p. 1-13, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1755-0.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

SANTOS, Patrícia de Mendonça. **Comportamento Proativo e valores organizacionais em uma Instituição Pública do Distrito Federal**. 2009. 67 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2009.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015.

SENA, Brenda Letícia; SANTOS, Solange Xavier dos. Metodologias diversificadas como estratégias para o ensino de Micologia na Educação Básica. In: congresso de ensino, pesquisa e extensão da ueg, 5., 2018, Goiás. **Anais**. Goiás: Unb, 2018. p. 1-5

SILVA, Luzinete Maria Da, NETO, José Rodrigues de Mesquita. **O uso de recursos didáticos diversificados para dinamizar o processo educativo**. Anais V SETEPE. Campina Grande: Realize Editora, 2014.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. Libertad, 2008.

VIANA, Adenize da Silva *et al.* Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: do método tradicional à proposta sociolinguística. **Educação, Gestão e Sociedade**, São Paulo, v. 7, n. 26, p. 1-13, jun. 2017.

Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS****UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS****CAMPUS ERECHIM/RS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: UMA VISÃO DAS
PROFESSORAS DO 1º E 2º ANO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE
PARAÍ/RS**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Concepções e práticas alfabetizadoras: uma visão das professoras do 1º e 2º ano das escolas públicas do município de Paraí/RS” produzida por Bianca Frank de Freitas, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Prof^a. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

O objetivo geral do estudo é investigar qual as concepções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano da rede pública do município de Paraí/RS. A partir do objetivo geral, foram traçados alguns objetivos específicos, que são: conceituar os métodos de alfabetização no contexto histórico; compreender como os processos de alfabetização se desenvolvem; identificar quais as concepções de alfabetização estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública; registrar como ocorrem as ações pedagógicas das professoras alfabetizadoras; desenvolver um documento norteador com princípios alfabetizadores para as professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Essa pesquisa se torna relevante no momento que se dispõe a entender o que acontece em uma sala de aula de 1º e 2º ano, de modo a auxiliar as professoras a avançar em suas práticas e superar dificuldades na concretização da alfabetização de suas crianças. A presente investigação terá como produto final a criação de um documento com princípios alfabetizadores, que será entregue nas escolas participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, nota-se que a relevância desta pesquisa também se concentra nesse retorno para a sociedade que ela produz,

pois esse documento conterà dicas para as professoras alfabetizadoras adotarem em sua prática, tendo em mente as questões levantadas durante a pesquisa de campo.

Este convite está sendo realizado devido ao fato de ser professora regente da turma de alfabetização (1º ou 2º ano) de escola da rede pública de ensino do município de Pará/RS e ser fundamental para a construção de informações necessárias para o alcance dos objetivos propostos. Ressaltamos que a sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa para preservar o seu anonimato.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato expostos no final desse Termo. Destacamos que caso a participante tiver interesse, pode solicitar através dos contatos anexados nesse Termo uma cópia da dissertação final e a pesquisadora se comprometerá em enviá-la após a aprovação da mesma em banca de defesa.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de questionário online a partir da plataforma *Google Formulários* à pesquisadora do projeto. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, especificamente na plataforma *Google Drive* por um período de cinco anos, sendo que após esse período a pesquisadora se compromete em eliminá-los.

O envolvimento diante do questionário poderá suscitar diferentes emoções e reações, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante. Dito isso, a pesquisa acarretará em alguns riscos, sendo eles: recordações não agradáveis, desconforto do tempo destinado a participação, ansiedade e nervosismo diante do fato de ser observado.

Toda a pesquisa tem riscos e estes serão informados aos professores participantes e as instituições concedentes antes da aplicação do questionário e da observação das aulas. De forma a minimizar ou evitar que esses riscos se concretizem, o (a) participante terá sua autonomia garantida e só responderá as perguntas as quais sintá-se à vontade. Vale destacar que os dados coletados serão confidenciais, sendo que os participantes não serão identificados e receberão um nome aleatório (professora 1, professora 2...). Caso o participante desejar não participar, por não estar suficientemente convencido da importância de sua contribuição, ou por qualquer outro motivo, a sua decisão será respeitada.

O professor participante e/ou a instituição concedente podem interromper a realização do questionário a qualquer momento e, caso algum dos riscos descritos venha a se concretizar, o participante e/ou instituição concedente podem manifestar seu desejo de não mais participar da pesquisa, mesmo havendo consentido antes. Nesse caso, a pesquisa será suspensa e a pesquisadora responsável informará ao local de coleta de dados sobre o ocorrido e as medidas tomadas.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar com estudos no campo da educação, mais precisamente da alfabetização. Participar desta pesquisa por meio do questionário também oferece um momento de reflexão profissional sobre a própria prática pedagógica e, conseqüentemente, pode trazer benefícios imediatos à sala de aula.

Os resultados decorrentes desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, garantindo o sigilo dos dados pessoais com a omissão de qualquer dado que possa identificá-lo. Caso concorde em participar, você poderá receber uma via deste termo por e-mail e sua autorização será declarada a seguir para que a participação neste questionário se torne possível. Desde já agradecemos sua participação!

Paraí, _____ de _____ 2022.

Bianca Frank de Freitas
(Pesquisadora Responsável)

Assinatura do participante
Nome:

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Bianca Frank de Freitas - Tel.: (66 99997.8762)

E-mail: biaffreitas@icloud.com

Contato da orientadora da pesquisa:

Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim - Tel: (49) 99983-1871

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (049) 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

<http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg>

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

() Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Apêndice 3 - Questionário on-line



Concepções e práticas alfabetizadoras: uma visão das professoras do 1º e 2º ano das escolas públicas do município de Paraí/RS.

bibiizinha16@gmail.com [Alternar conta](#)

✉ Não compartilhado

🔒

* Indica uma pergunta obrigatória

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E *
ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Concepções e práticas alfabetizadoras: uma visão das professoras do 1º e 2º ano das escolas públicas do município de Paraí/RS” produzida por Bianca Frank de Freitas, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Profª. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

O objetivo geral do estudo é investigar qual as concepções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano da rede pública do município de Paraí/RS. A partir do objetivo geral, foram traçados alguns objetivos específicos, que são: conceituar os métodos de alfabetização no contexto histórico; compreender como os processos de alfabetização se desenvolvem; identificar quais as concepções de alfabetização estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública; registrar como ocorrem as ações pedagógicas das professoras alfabetizadoras; desenvolver um documento norteador com princípios alfabetizadores para as professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Essa pesquisa se torna relevante no momento que se dispõe a entender o que acontece em uma sala de aula de 1º e 2º ano, de modo a auxiliar as professoras a avançar em suas práticas e superar dificuldades na concretização da alfabetização de suas crianças. A presente investigação terá como produto final a criação de um documento com princípios alfabetizadores, que será entregue nas escolas participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, nota-se que a relevância desta pesquisa também se concentra nesse retorno para a sociedade que ela produz, pois esse documento conterá dicas para as professoras alfabetizadoras adotarem em sua prática, tendo em mente as questões levantadas durante a pesquisa de campo.

Este convite está sendo realizado devido ao fato de ser professora regente da turma de alfabetização (1º ou 2º ano) de escola da rede pública de ensino do município de Paraí/RS e ser fundamental para a construção de informações necessárias para o alcance dos objetivos propostos. Ressaltamos que a sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa para preservar o seu anonimato.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato expostos no final desse Termo. Destacamos que caso a participante tiver interesse, pode solicitar através dos contatos anexados nesse Termo uma cópia da dissertação final e a pesquisadora se comprometerá em enviá-la após a aprovação da mesma em banca de defesa.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de questionário on-line a partir da plataforma *Google Formulários* à pesquisadora do projeto. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, especificamente na plataforma *Google Drive* por um período de cinco anos, sendo que após esse período a pesquisadora se compromete em eliminá-los.

O envolvimento diante do questionário poderá suscitar diferentes emoções e reações, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante. Dito isso, a pesquisa acarretará em alguns riscos, sendo eles: recordações não agradáveis, desconforto do tempo destinado a participação, ansiedade e nervosismo diante do fato de ser observado.

Toda a pesquisa tem riscos e estes serão informados aos professores participantes e as instituições concedentes antes da aplicação do questionário e da observação das aulas. De forma a minimizar ou evitar que esses riscos se concretizem, o (a) participante terá sua autonomia garantida e só responderá as perguntas as quais sinte-se à vontade. Vale destacar que os dados coletados serão confidenciais, sendo que os participantes não serão identificados e receberão um nome aleatório (professora 1, professora 2...). Caso o participante desejar não participar, por não estar suficientemente convencido da importância de sua contribuição, ou por qualquer outro motivo, a sua decisão será respeitada.

O professor participante e/ou a instituição concedente podem interromper a realização do questionário a qualquer momento e, caso algum dos riscos descritos venha a se concretizar, o participante e/ou instituição concedente podem manifestar seu desejo de não mais participar da pesquisa, mesmo havendo consentido antes. Nesse caso, a pesquisa será suspensa e a pesquisadora responsável informará ao local de coleta de dados sobre o ocorrido e as medidas tomadas.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar com estudos no campo da educação, mais precisamente da alfabetização. Participar desta pesquisa por meio do questionário também oferece um momento de reflexão profissional sobre a própria prática pedagógica e, conseqüentemente, pode trazer benefícios imediatos à sala de aula.

Os resultados decorrentes desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, garantindo o sigilo dos dados pessoais com a omissão de qualquer dado que possa identificá-lo. Caso concorde em participar, você poderá receber uma via deste termo por e-mail e sua autorização será declarada a seguir para que a participação neste questionário se torne possível. Desde já agradecemos sua participação!

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Bianca Frank de Freitas - Tel.: [\(66 99997.8762\)](tel:66999978762)

Os resultados decorrentes desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, garantindo o sigilo dos dados pessoais com a omissão de qualquer dado que possa identificá-lo. Caso concorde em participar, você poderá receber uma via deste termo por e-mail e sua autorização será declarada a seguir para que a participação neste questionário se torne possível. Desde já agradecemos sua participação!

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Bianca Frank de Freitas - Tel.: [\(66 99997.8762\)](tel:66999978762)

E-mail: biaffreitas@icloud.com

Contato da orientadora da pesquisa:

Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim - Tel.: [\(49\) 99983-1871](tel:49999831871)

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - [\(049\) 2049-3745](tel:04920493745)

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

<http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg>

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina - Brasil

Aceito

Não aceito

Sobre as participantes da pesquisa.

Com qual gênero você se identifica? *

Feminino

Masculino

Outro: _____

Qual a sua idade? *

Entre 18 e 25 anos

Entre 26 e 35 anos

Entre 36 e 49 anos

Acima de 50 anos

Em relação ao perfil étnico-racial, como você se considera: *

Branco(a)

Preto(a)

Pardo(a)

Amarelo(a)
 Outro: _____

Cidade/estado/país onde nasceu? *

Sua resposta _____

Cidade/estado/país onde mora atualmente? *

Sua resposta _____

Sobre a formação acadêmica e experiência profissional dos participantes da pesquisa.

Qual a sua formação acadêmica? *

Magistério/ Normal
 Graduação
 Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização
 Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado
 Doutorado
 Outro: _____

Quantas Pós-Graduações você possui? *
(Responda apenas se tiver realizado alguma)

Uma
 Duas
 Três
 Mais de três

Em qual área da educação se concentra a(s) sua(s) Pós-Graduação(ões)? (Responda apenas se tiver realizado alguma) *

Sua resposta _____

Qual o seu vínculo empregatício? *

Contrato com tempo determinado
 Efetivo
 Outro: _____

Possui algum outro vínculo empregatício além dessa escola? (Caso a resposta seja afirmativa, responda se é público ou privado)

Possui algum outro vínculo empregatício além dessa escola? (Caso a resposta seja afirmativa, responda se é público ou privado)

	Público	Privado
Sim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Há quanto tempo atua como professor/a? *

Até 5 anos
 Entre 5 e 10 anos
 Acima de 10 anos

Há quanto tempo atua com a alfabetização? *

Até 5 anos
 Entre 5 e 10 anos
 Acima de 10 anos

<p>Em qual turma do ciclo de alfabetização você leciona? *</p> <p><input type="radio"/> 1º ano</p> <p><input type="radio"/> 2º ano</p> <p><input type="radio"/> 1º e 2º ano</p>	<p>Sobre a alfabetização.</p>	<p>Qual o método ou concepção de alfabetização que você utiliza? *</p> <p><input type="radio"/> Alfabético/ Soletração</p> <p><input type="radio"/> Palavrção</p> <p><input type="radio"/> Fônico</p> <p><input type="radio"/> Sentenciação</p> <p><input type="radio"/> Silábico</p> <p><input type="radio"/> Misto</p> <p><input type="radio"/> Global de Contos</p> <p><input type="radio"/> Alfabetização sob medida</p> <p><input type="radio"/> Construtivismo</p> <p><input type="radio"/> Outro: _____</p>
<p>Para quantas turmas do ciclo de alfabetização você leciona? *</p> <p><input type="radio"/> Uma</p> <p><input type="radio"/> Duas</p> <p><input type="radio"/> Outro: _____</p>	<p>O que é alfabetização para você? *</p> <p>Sua resposta _____</p>	<p>Sempre utilizou o mesmo método ou concepção de alfabetização? *</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>
<p>Em qual período você leciona nessa/s turma/s? *</p> <p><input type="radio"/> Manhã</p> <p><input type="radio"/> Tarde</p> <p><input type="radio"/> Manhã e Tarde</p>	<p>O que você entende por métodos e concepções de alfabetização? *</p> <p>Sua resposta _____</p>	<p>Justifique/explique porque utilizou sempre o</p>
<p>Sobre a alfabetização.</p>	<p>Na sua prática pedagógica alfabetizadora você utiliza algum método ou concepção de alfabetização? *</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	
	<p>Qual o método ou concepção de alfabetização que você utiliza? *</p> <p><input type="radio"/> Alfabético/ Soletração</p> <p><input type="radio"/> Palavrção</p>	

Justifique/explice porque utilizou sempre o mesmo método ou concepção. (Responda caso tenha utilizado apenas um método) *

Sua resposta _____

Como você desenvolve o processo de alfabetização na sua sala de aula?

Sua resposta _____

Você leva em consideração a realidade dos seus alunos ao alfabetiza-los? *

Sim

Não

Outro: _____

Justifique/ explique porque você leva ou não em consideração a realidade dos seus alunos ao alfabetiza-los. *

Sua resposta _____



Apêndice 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS****UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS****CAMPUS ERECHIM/RS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: UMA VISÃO DAS
PROFESSORAS DO 1º E 2º ANO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE
PARAÍ/RS**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Concepções e práticas alfabetizadoras: uma visão das professoras do 1º e 2º ano das escolas públicas do município de Paraí/RS” produzida por Bianca Frank de Freitas, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Prof^ª. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

O objetivo geral do estudo é investigar qual as concepções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano da rede pública do município de Paraí/RS. A partir do objetivo geral, foram traçados alguns objetivos específicos, que são: conceituar os métodos de alfabetização no contexto histórico; compreender como os processos de alfabetização se desenvolvem; identificar quais as concepções de alfabetização estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública; registrar como ocorrem as ações pedagógicas das professoras alfabetizadoras; desenvolver um documento norteador com princípios alfabetizadores para as professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Essa pesquisa se torna relevante no momento que se dispõe a entender o que acontece em uma sala de aula de 1º e 2º ano, de modo a auxiliar as professoras a avançar em suas práticas e superar dificuldades na concretização da alfabetização de suas crianças. A presente investigação terá como produto final a criação de um documento com princípios alfabetizadores, que será entregue nas escolas participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, nota-se que a relevância desta pesquisa também se concentra nesse retorno para a sociedade que ela produz,

pois esse documento conterà dicas para as professoras alfabetizadoras adotarem em sua prática, tendo em mente as questões levantadas durante a pesquisa de campo.

Este convite está sendo realizado devido ao fato de ser professora regente da turma de alfabetização (1º ou 2º ano) de escola da rede pública de ensino do município de Pará/RS e ser fundamental para a construção de informações necessárias para o alcance dos objetivos propostos. Ressaltamos que a sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa para preservar o seu anonimato.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato expostos no final desse Termo. Destacamos que caso a participante tiver interesse, pode solicitar através dos contatos anexados nesse Termo uma cópia da dissertação final e a pesquisadora se comprometerá em enviá-la após a aprovação da mesma em banca de defesa.

A sua participação consistirá em disponibilizar que a pesquisadora observe um total de 3 (três) aulas suas e tome algumas notas a respeito do que considerar relevante para a investigação. O envolvimento diante da observação de aulas, poderá suscitar diferentes emoções e reações, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante. Dito isso, a pesquisa acarretará em alguns riscos, sendo eles: recordações não agradáveis, desconforto do tempo destinado a participação, ansiedade e nervosismo diante do fato de ser observado.

Toda a pesquisa tem riscos e estes serão informados aos professores participantes e as instituições concedentes antes da aplicação do questionário e da observação das aulas. De forma a minimizar ou evitar que esses riscos se concretizem, o (a) participante terá sua autonomia garantida e só responderá as perguntas as quais sintá-se à vontade. Vale destacar que os dados coletados serão confidenciais, sendo que os participantes não serão identificados e receberão um nome aleatório (professora 1, professora 2...). Caso o participante desejar não participar, por não estar suficientemente convencido da importância de sua contribuição, ou por qualquer outro motivo, a sua decisão será respeitada.

O professor participante e/ou a instituição concedente podem interromper a realização do questionário a qualquer momento e, caso algum dos riscos descritos venha a se concretizar, o participante e/ou instituição concedente podem manifestar seu desejo de não mais participar da pesquisa, mesmo havendo consentido antes. Nesse caso, a pesquisa será suspensa e a pesquisadora responsável informará ao local de coleta de dados sobre o ocorrido e as medidas tomadas.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar com estudos no campo da educação, mais precisamente da alfabetização.

Os resultados decorrentes desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, garantindo o sigilo dos dados pessoais com a omissão de qualquer dado que possa identificá-lo. Caso concorde em participar, você poderá receber uma via deste termo por e-mail e sua autorização será declarada a seguir para que a participação neste questionário se torne possível. Desde já agradecemos sua participação!

Paraí, _____ de _____ 2022.

Bianca Frank de Freitas
(Pesquisadora Responsável)

Assinatura do participante
Nome:

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Bianca Frank de Freitas - Tel.: (66 99997.8762)

E-mail: biaffreitas@icloud.com

Contato da orientadora da pesquisa:

Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim - Tel: (49) 99983-1871

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (049) 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

<http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg>

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

() Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Apêndice 5 – Roteiro de observação

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

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ITENS A SEREM OBSERVADOS
O método utilizado pela professora em suas aulas;
Concepção de alfabetização que a professora utiliza em suas aulas;
Como é desenvolvido o processo de alfabetização na sala de aula da professora;
A professora demonstra conhecimento sobre a realidade dos seus alunos.

Apêndice 6 - Termo de Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida

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

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO
ENVOLVIDA**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, _____, a representante legal da instituição _____, envolvida no projeto de pesquisa intitulado “Concepções e práticas alfabetizadoras: uma visão das professoras do 1º e 2º ano das escolas públicas do município de Paraí/RS”, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos das resoluções 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e as demais legislações vigentes.

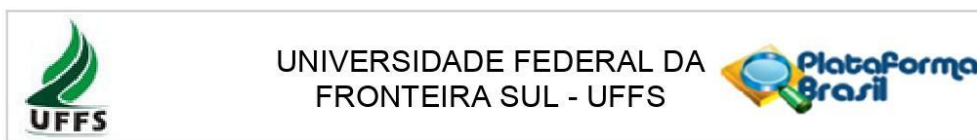
Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

Paraí, _____ de _____ de 2022.

ANEXOS

Anexo 1 - Parecer de Aprovação do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Concepções e práticas alfabetizadoras: uma visão das professoras do 1º E 2º ano das escolas públicas do município de Paraí/RS.

Pesquisador: BIANCA FRANK DE FREITAS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 65421522.8.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

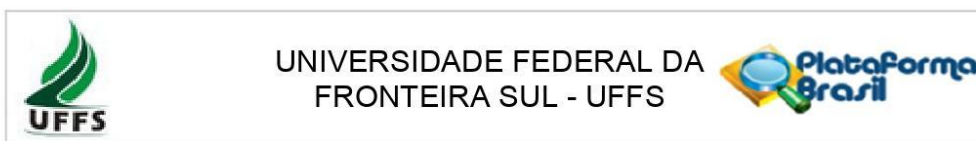
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.948.456

Apresentação do Projeto:

TRANSCRIÇÃO – RESUMO: O presente Projeto de Dissertação visa investigar as concepções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1o e 2o ano da rede pública do município de Paraí/RS. Para tal, foram delimitados como objetivos específicos: conceituar os métodos de alfabetização no contexto histórico; compreender como os processos de alfabetização se desenvolvem; identificar quais as concepções de alfabetização estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1o e 2o ano do Ensino Fundamental da rede pública; registrar como ocorrem as ações pedagógicas das professoras alfabetizadoras; desenvolver um documento norteador com princípios alfabetizadores para as professoras do 1o e 2o ano do Ensino Fundamental. Para atingir estes objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e construído um Estado do Conhecimento para verificar as produções existentes a respeito do tema, sendo o mesmo realizado em duas bases de dados, sendo elas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Scientific Electronic Library Online. A pesquisa nas duas bases resultou em um total de seis trabalhos sobre o assunto, que foram separados em três categorias e analisados. Dito isso, este estudo apresenta como problemática: quais são as concepções alfabetizadoras presentes nas ações das professoras do 1o e 2o ano das escolas públicas do município de Paraí/RS? Diante desta questão, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, que se efetivará na aplicação de questionário on-line e observação de três aulas de professoras alfabetizadoras de Paraí/RS. Já a análise dos dados será realizada a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os principais

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.948.456

conceitos deste estudo foram trabalhados a partir de autores que contribuíram para a discussão teórica do mesmo, sendo os principais: Kramer (2019), Tfouni (2006), Teale (1982), Kato (1986), Kleiman (1995), Frade (2005; 2007), Mortatti (2006), França (2008), Monteiro; Silva (2015), Ferreira et al. (2013) e Franco (2016). Como resultados da pesquisa temos algumas possibilidades: talvez a perspectiva construtivista seja a concepção mais empregada no 1o e no 2o ano pelas professoras alfabetizadoras; e que talvez os métodos de alfabetização sintéticos e analíticos ainda são empregados em sala de aula, tal qual eram no início do seu surgimento. Essas são algumas conjecturas da pesquisa, sendo que seus resultados oficiais só serão assegurados após a análise de dados. Por fim, espera-se no final da pesquisa, compreender as concepções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1o e 2o ano da rede pública do município de Parai/RS.

COMENTÁRIOS: em parecer anterior o CEP colocou como pendência a adequação do resumo devido a utilização de citações diretas, e solicitou menção das expectativas/ possibilidades que se abrem mediante os resultados da pesquisa. Este último tópico foi resolvido. A pesquisadora optou por manter as citações diretas no resumo e, apesar de considerar mais adequado para um resumo científico suprimi-las, o CEP entende a opção da pesquisadora e deixa apenas como sugestão a sua retirada. Considera-se assim a pendência resolvida.

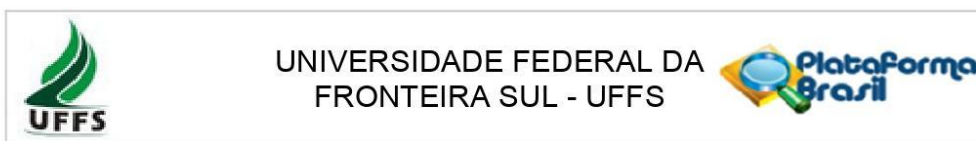
Objetivo da Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO – HIPÓTESE: Não se aplica.

HIPÓTESE – COMENTÁRIOS: tendo em vista que se trata de uma pesquisa qualitativa, a apresentação de hipóteses não é obrigatória.

TRANSCRIÇÃO – OBJETIVOS: Objetivo Primário: Investigar as concepções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1o e 2o ano da rede pública do município de Parai/RS. Objetivo Secundário: Conceituar os métodos de alfabetização no contexto histórico; compreender como os processos de alfabetização se desenvolvem; identificar quais as concepções de alfabetização estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1o e 2o ano do

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.948.456

Ensino Fundamental da rede pública; registrar como ocorrem as ações pedagógicas das professoras alfabetizadoras; desenvolver um documento norteador com princípios alfabetizadores para as professoras do 1o e 2o ano do Ensino Fundamental.

OBJETIVO PRIMÁRIO – COMENTÁRIOS: o objetivo primário está adequado.

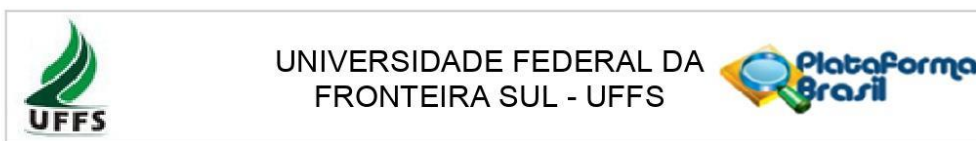
OBJETIVOS SECUNDÁRIOS – COMENTÁRIOS: os objetivos secundários estão adequados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

TRANSCRIÇÃO – RISCOS: O envolvimento diante do questionário e da observação de aulas, poderá suscitar diferentes emoções e reações, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante. Dito isso, a pesquisa acarretará em alguns riscos, sendo eles: recordações não agradáveis, desconforto do tempo destinado a participação, ansiedade e nervosismo diante do fato de ser observado. Toda a pesquisa tem riscos e estes serão informados aos professores participantes e as instituições concedentes antes da aplicação do questionário e da observação das aulas. De forma a minimizar ou evitar que esses riscos se concretizem, o (a) participante terá sua autonomia garantida e só responderá as perguntas as quais sintam-se à vontade. Vale destacar que os dados coletados serão confidenciais, sendo que os participantes não serão identificados e receberão um nome aleatório (professora 1, professora 2...). Caso o participante desejar não participar, por não estar suficientemente convencido da importância de sua contribuição, ou por qualquer outro motivo, a sua decisão será respeitada. O professor participante e/ou a instituição concedente podem interromper a realização do questionário a qualquer momento e, caso algum dos riscos descritos venha a se concretizar, a participante e/ou instituição concedente podem manifestar seu desejo de não mais participar da pesquisa, mesmo havendo consentido antes. Nesse caso, a pesquisa será suspensa e a pesquisadora responsável informará ao local de coleta de dados sobre o ocorrido e as medidas tomadas.

RISCOS – COMENTÁRIOS: a previsão de riscos está adequada. Considera-se que a pendência foi resolvida.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.948.456

TRANSCRIÇÃO – BENEFÍCIOS: O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar com estudos no campo da educação, mais precisamente da alfabetização. Participar desta pesquisa por meio do questionário também oferece um momento de reflexão profissional sobre a própria prática pedagógica e, conseqüentemente, pode trazer benefícios imediatos à sala de aula.

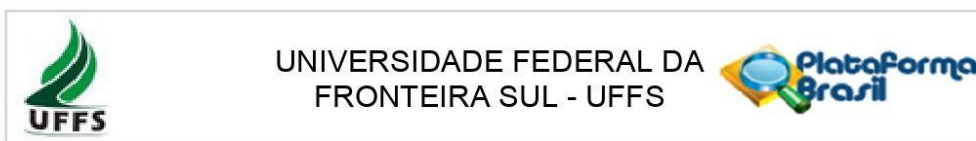
BENEFÍCIOS – COMENTÁRIOS: a descrição dos benefícios está adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO – DESENHO: A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar as concepções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1o e 2o ano da rede pública do município de Parai/RS. A partir do objetivo geral, foram traçados alguns objetivos específicos, que são: conceituar os métodos de alfabetização no contexto histórico; compreender como os processos de alfabetização se desenvolvem; identificar quais as concepções de alfabetização estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1o e 2o ano do Ensino Fundamental da rede pública; registrar como ocorrem as ações pedagógicas das professoras alfabetizadoras; desenvolver um documento norteador com princípios alfabetizadores para as professoras do 1o e 2o ano do Ensino Fundamental. Além disso, optou-se por realizar uma pesquisa de campo, que ocorrerá durante o período de março a junho de 2023 e se efetivará na aplicação de questionário on-line a partir da plataforma Google Formulários com professoras que atuam no 1o e 2o ano de escolas públicas de Parai/RS e, também, na observação de três aulas (com aproximadamente quatro horas de duração) das mesmas professoras alfabetizadoras. Os dados levantados durante as observações e também através dos questionários, serão guardados pelo período de 5 (cinco) anos em uma pasta específica no Google Drive, uma vez que passado esse período, a pesquisadora responsável irá eliminá-los. Vale ressaltar, que a devolutiva às participantes se dará após o término dessa investigação, através da disponibilização da dissertação (após defesa) e também através do produto final, o qual será aprofundado no subcapítulo 5.6.

TRANSCRIÇÃO – METODOLOGIA PROPOSTA: Nesse sentido, a metodologia é responsável por apresentar os caminhos do processo de construção de uma pesquisa, ou seja, o que será feito e como será feito. Em vista disso, para que uma pesquisa atinja o seu objetivo, que é a construção do conhecimento a partir de uma realidade específica, e siga o seu ciclo, é preciso que os métodos e técnicas escolhidas sejam adequadas. Portanto, a pesquisa em questão terá caráter qualitativo e

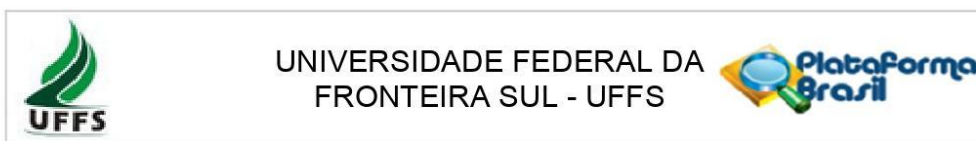
Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.948.456

contará com a pesquisa bibliográfica (Batista (2022); Ferreira (1999); Kramer (2019); Tfouni (2006); Teale (1982); Kato (1986); Kleiman (1995); Soares (2003; 2004; 2006; 2009); Tfouni (2006); e entre outros), o estado de conhecimento, a pesquisa de campo, a análise dos dados e o produto final. O Estado do Conhecimento é uma etapa fundamental na elaboração de uma pesquisa, pois é aqui que o pesquisador descobrirá o que já existe sobre o tema que escolheu pesquisar. Nessa fase, ocorre uma análise sobre as pesquisas científicas produzidas e, além de notar o que já existe, percebe-se o que falta ser pesquisado sobre aquele assunto, ou seja, o que pode ser construído de novo. Os participantes dessa pesquisa são professoras alfabetizadoras do 1o e 2o ano do Ensino Fundamental. Para tanto, as professoras escolhidas estarão lecionando em escolas públicas da cidade de Paraíso/RS durante o ano letivo de 2023. Nesse sentido, o critério de escolha das participantes são: serem regentes de turmas de 1o ou 2o ano em 2023, professoras alfabetizadoras atuantes em escolas estaduais e/ou professoras alfabetizadoras atuantes em escolas municipais. A pesquisadora apresentou a pesquisa aos responsáveis pelas instituições e declarou o interesse de aplicar um questionário on-line com as professoras de 1o e 2o ano das escolas, bem como, a observação de 3 (três) aulas dessas mesmas professoras. Diante do aceite das instituições, a pesquisadora irá entre os meses de março a maio até a escolas conversar com as professoras participantes. Após a aprovação do questionário e do roteiro de observação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, serão disponibilizados pela plataforma Google Formulários o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às professoras participantes dessa pesquisa. Isso ocorrerá para que as participantes da pesquisa estejam cientes de que os dados coletados nos questionários serão utilizados em uma pesquisa, mas que em nenhum momento será revelada a identidade das mesmas e nem ferida sua integridade moral e ética durante o processo. Dessa maneira, após a aplicação do questionário serão realizadas as observações. A alfabetização é uma fase muito importante do desenvolvimento educacional das crianças e, por isso, toda pesquisa produzida relacionada a essa área do conhecimento se torna extremamente relevante, tendo em mente, que essas investigações científicas auxiliam o professor alfabetizador a se preparar melhor para a prática, bem como melhora-la. Além disso, foram elencados dois instrumentos de coleta de dados, sendo eles: questionários e observações. Os instrumentos escolhidos deverão contrastar a teoria e a prática das professoras alfabetizadoras, de modo a alcançar o objetivo principal que é identificar quais as concepções de alfabetização estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras do 1o e 2o ano da rede pública do município de Paraíso/RS. Nesses termos, os questionários auxiliarão no entendimento das concepções de alfabetização das participantes e as observações contribuirão para compreender como as

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.948.456

concepções e ações se relacionam. Dito isso, essa pesquisa se torna relevante no momento em que oferece para a área educacional um posicionamento a respeito do avanço ou estagnação das concepções e alfabetização. Tendo em mente os critérios de seleção e a quantidade de escolas disponíveis que foram destacados na subseção a cima (participantes e local da investigação) é provável que contaremos com 10 professoras participantes.

DESENHO e METODOLOGIA PROPOSTA – COMENTÁRIOS: a pendência única referente a este campo foi sanada adequadamente pela pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO – CRITÉRIO DE INCLUSÃO: Os participantes dessa pesquisa são professoras alfabetizadoras do 1o e 2o ano do Ensino Fundamental. Para tanto, as professoras escolhidas estarão lecionando em escolas públicas da cidade de Parai/RS durante o ano letivo de 2023. Nesse sentido, o critério de escolha das participantes são: serem regentes de turmas de 1o ou 2o ano em 2023, professoras alfabetizadoras atuantes em escolas estaduais e/ou professoras alfabetizadoras atuantes em escolas municipais.

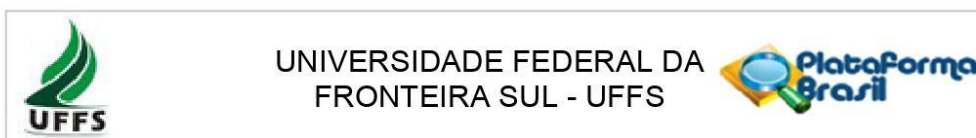
CRITÉRIO DE INCLUSÃO – COMENTÁRIOS: os critérios de inclusão estão adequados.

TRANSCRIÇÃO – CRITÉRIO DE EXCLUSÃO: Não serão selecionados para participar do estudo pela possibilidade de enviarem os resultados os professores de educação infantil, auxiliares de professor, professores que não atuem no 1o e nem no 2o ano do Ensino Fundamental, professores que já atuaram no 1o e 2o ano mas que não estão atuando nessas turmas durante o ano letivo de 2023 e professores não atuantes em escolas estaduais ou municipais.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO – COMENTÁRIOS: os critérios de exclusão estão adequados. A pendência foi resolvida.

TRANSCRIÇÃO – METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS: A análise dos dados será efetuada com

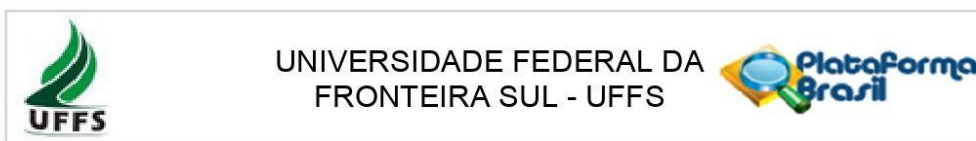
Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural CEP: 89.802-112
UF: SC Município: CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.948.456

base na Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2016, p.40), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”. Nesse cenário, esse método de análise é dividido em três polos fundamentais, que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Entende-se por pré-análise o momento de organização do material que possui “[...] três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p.120). Além dessas missões, nesse momento é realizada a leitura fluante (primeiro contato com os dados coletados), a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores (caso se considere os dados como uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, deverá ser realizado o trabalho preparatório de escolha destes) e, por fim, a preparação do material (preparação do material gravado em documentos ou recorte de artigos; essa fase antecede a análise propriamente dita). Na exploração do material, Bardin traz que: Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase da análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomada [...] esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (2016, p.131). Neste viés, há também o “tratamento dos resultados obtidos e interpretação” que é o momento onde “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (BARDIN, 2016, p.126). Em outras palavras, é aqui que se reflete sobre os resultados encontrados e como os mesmos podem contribuir para o entendimento e resolução do problema de pesquisa. Após esses três momentos iniciais, existe o processo de codificação dos dados para que possam ser categorizados por meio de “unidades de registro” e “unidades de contexto” (BARDIN, 2016, p.139). Entende-se por categorização “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p.142). Com base no exposto até aqui, destacamos que após a aplicação dos questionários será realizada a observação de três aulas (com aproximadamente quatro horas de duração) das professoras participantes da pesquisa, e, em seguida serão organizados os dados coletados. Inicialmente a pesquisadora fará uma leitura geral dos dados coletados e os organizará em planilhas no Excel. Nesse sentido, a plataforma Google Formulários disponibiliza uma ferramenta que resume os dados coletados pela plataforma em alguns gráficos, gráficos estes que serão utilizados durante a análise dos dados. Após esse processo serão construídas as categorias

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.948.456

de análise comentadas acima e analisados e refletidos os dados contidos em cada uma delas com profundidade. Tendo os dados coletados, a pesquisadora irá armazená-los em arquivos próprios de cada instrumento de coleta de dados e deixará todos os dados em uma pasta específica no Google Drive por um período de 5 (cinco) anos, sendo que após esse período, a pesquisadora compromete-se a eliminá-los. Durante o período de 5 (cinco) anos, apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso a pasta com os dados coletados. Destacamos aqui que a devolutiva dos dados coletados se dará a partir da disponibilização da dissertação final (após banca de defesa) aos interessados e, também, através do produto final.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS – COMENTÁRIOS: a metodologia de análise de dados está adequada.

TRANSCRIÇÃO – DESFECHOS: Desfecho Primário: A partir da metodologia traçada para essa pesquisa talvez encontre-se como resultado que a perspectiva construtivista é a concepção mais empregada no 1o e no 2o ano pelas professoras alfabetizadoras. Desfecho Secundário: Como segundo resultado talvez seja encontrado que os métodos de alfabetização sintéticos e analíticos ainda são empregados em sala de aula, tal qual eram no início do seu surgimento.

DESFECHOS – COMENTÁRIOS: os desfechos estão adequados.

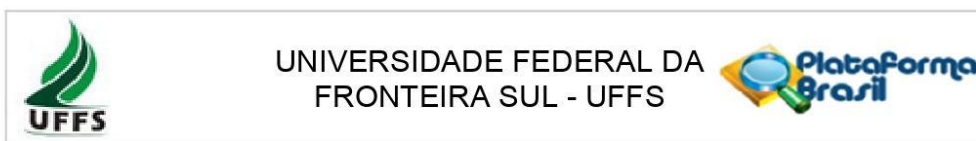
CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Período previsto para coleta de dados – 27/03/2023 até 17/05/2023.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO – COMENTÁRIOS:

Como a coleta de dados ainda não foi realizada, adequar o cronograma de execução de modo que seja iniciada após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo CEP. Em alterando o cronograma de execução, a equipe de pesquisa dará fé que a coleta de dados ainda não tenha sido realizada.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.948.456

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: foi apresentada e está adequada.

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores de 18 anos), e/ou Termo de assentimento (para menores de 18 anos), e/ou Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis: as pendências no TCLE foram resolvidas. Lembrando que o CEP considerou a versão final como a do arquivo intitulado "TCLE1modificado2.doc".

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ONDE SERÃO COLETADOS OS DADOS: foram apresentadas e estão adequadas.

TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO (por exemplo: prontuários): conforme resposta na carta de pendências, este item não se aplica.

JUSTIFICATIVA PARA A NÃO-OBTENÇÃO (OU DISPENSA) DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: não se aplica.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (no projeto detalhado, e também como anexo separado na plataforma brasil): foram apresentados e estão adequados.

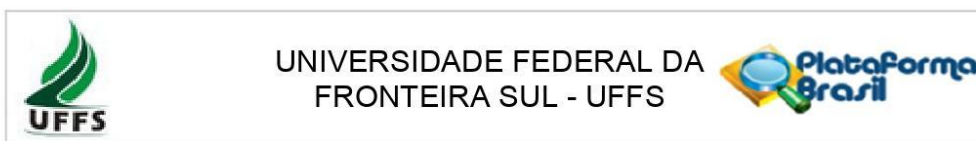
Recomendações:

As sugestões a seguir, embora recomendáveis, são de modificação opcional:

Sugere-se incluir dentro das etapas cronológicas o envio dos Relatórios Parciais (a cada 6 meses a partir da aprovação pelo CEP mediante emissão do parecer consubstanciado) e Relatório final (ao término do cronograma previsto pelo/a pesquisador/a);

Sugere-se atentar à data prevista atualmente no cronograma para início da coleta de dados, pois a depender dos trâmites éticos ainda necessários para resolução das pendências emitidas neste parecer, seria prudente o/a pesquisador/a cogitar sua postergação, já que a data de início da coleta de dados deverá ser, necessariamente, posterior à emissão do (futuro) parecer consubstanciado de APROVAÇÃO;

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.948.456

Sugere-se uma profunda revisão para adequações às normas vigentes da língua portuguesa (ortográfica, gramatical, de concordância);

Sugere-se mencionar a licença/autorização para o uso do software...

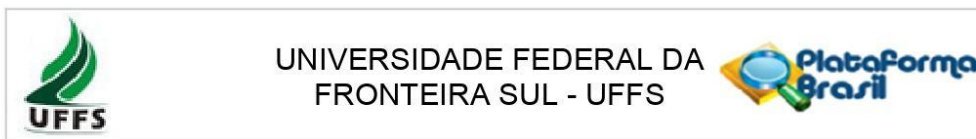
Sugere-se substituir o termo “sujeito” por “participante”, convergindo com a denominação utilizada pelas Resoluções 466/2012, 510/2016 e normativas complementares.

Sugere-se utilizar os campos “critérios de inclusão” e “critérios de exclusão” da Plataforma Brasil, pois embora estes sejam opcionais, ajudam a detalhar melhor os critérios de elegibilidade dos/as prováveis participantes, esclarecendo melhor a metodologia.

Sugere-se um aprofundamento metodológico profundo no projeto, e se necessário, procurar um/uma integrante do CEP/UFFS em seu Campus para maiores detalhes;

Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) recomenda cautela ao/à pesquisador/a responsável e à sua equipe de pesquisa, de modo que atendem rigorosamente ao cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde). Durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa, sobretudo em etapas como a coleta de dados/entrada em campo e devolutiva dos resultados aos/às participantes, deve-se evitar contato físico próximo aos/às participantes e/ou aglomerações de qualquer ordem, para minimizar a elevada transmissibilidade desse vírus, bem como todos os demais impactos nos serviços de saúde e na morbimortalidade da população. Sendo assim, sugerimos que as etapas da pesquisa que envolvam estratégias interativas presenciais, que possam gerar aglomerações, e/ou que não estejam cuidadosamente alinhadas às orientações mais atuais de enfrentamento da pandemia, sejam adiadas para um momento oportuno. Por conseguinte, lembramos que para além da situação pandêmica atual, continua sendo responsabilidade ética do/a pesquisador/a e equipe de pesquisa zelar em todas as etapas pela integridade física dos/as participantes/as, não os/as expondo a riscos evitáveis e/ou não previstos em protocolo devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.948.456

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelos pareceres consubstanciados de número 5.898.828 (emitido em 16/02/2023) e 5.933.607 (emitido em 09/03/2023), o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

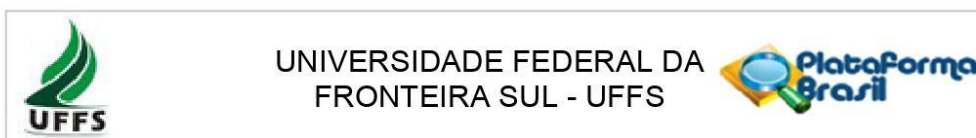
A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.948.456

Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2053066.pdf	13/03/2023 14:00:50		Aceito
Outros	Pendencias3.docx	13/03/2023 13:58:34	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Dissertacao_modificada2.docx	26/02/2023 22:58:26	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
Outros	Pendencias2.docx	26/02/2023 22:57:47	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodificado2.doc	26/02/2023 22:57:04	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1modificado2.doc	26/02/2023 22:56:52	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
Outros	Pendencias.docx	23/12/2022 01:58:48	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Dissertacao_modificada.docx	23/12/2022 01:58:04	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodificado.doc	23/12/2022 01:30:25	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

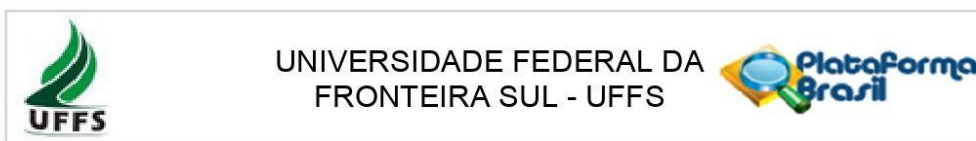
CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECÓ

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.948.456

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1modificado.doc	23/12/2022 01:30:10	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIAA.pdf	23/11/2022 20:09:12	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
Outros	Roteiro.docx	22/11/2022 01:26:57	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
Outros	Questionario.doc	22/11/2022 01:26:40	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.doc	22/11/2022 01:18:04	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	22/11/2022 01:17:54	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Bianca.pdf	22/11/2022 01:08:31	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	22/11/2022 01:05:48	BIANCA FRANK DE FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 16 de Março de 2023

Assinado por:
Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br