



**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**CLAUDETE VIEIRA DO NASCIMENTO AMARAL**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º AO 3º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA MUNICIPAL DR.  
EDUARDO MARTINI EM SERRA DO RAMALHO - BA.**

**Assunção - Paraguai**

**2019**



**CLAUDETE VIEIRA DO NASCIMENTO AMARAL**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º AO 3º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA MUNICIPAL DR.  
EDUARDO MARTINI EM SERRA DO RAMALHO - BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -  
Graduação da FICS - FACULTAD  
INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES,  
como requisito para obtenção do título de Mestre em  
Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho

Assunção - Paraguai

2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

CLAUDETE VIEIRA DO NASCIMENTO AMARAL

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º AO 3º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA MUNICIPAL DR. EDUARDO MARTINI  
EM SERRA DO RAMALHO - BA.**

**Total de páginas:** 134

**Tutor:** Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho

Dissertação Acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação

FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Asunción-Paraguay, 2019.

**Áreas temáticas:**

.

Alfabetização. Leitura e escrita. Letramento.

Código da Biblioteca: .....

**CLAUDETE VIEIRA DO NASCIMENTO AMARAL**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º AO 3º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA MUNICIPAL DR. EDUARDO MARTINI  
EM SERRA DO RAMALHO - BA.**

Tese submetida à aprovação da Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação da FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Tese aprovada em \_\_\_\_ de Novembro 2019.

Aprovado ( ) Aprovado com ressalvas ( ) Reprovado ( )

Nota: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho

Orientador

---

Prof. Dr. Evanildo Bragança Mendes

Membro da Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão  
Membro da Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Ismael Fenner  
Director General da FICS / Membro da Banca Examinadora

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção.

Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

(Paulo Freire)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ser a minha fortaleza, toda honra e glória a Ele.

A minha família, que vibrou comigo e me sustentou quando precisei.

A minha igreja pelo carinho e orações.

Aos professores-formadores, orientador, coordenador, amigos e colegas que serviram de apoio, entusiasmo e crédito.

Aos docentes que com disponibilidade forneceram dados para o realizar dessa tese.

A todos que estiveram na plateia torcendo e de alguma forma contribuindo para o concretizar deste sonho.

## DEDICATÓRIA

“...A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”

(Emília Ferrero)

## RESUMO

Este trabalho vem apresentar uma proposta investigativa com o tema: O Processo de Alfabetização dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Dr. Eduardo Martini. A prática de aprendizagem de leitura e escrita de professores que atuam neste ciclo, bem como estudos integrados que buscam respostas as mesmas inquietações mostradas aqui e fontes bibliográficas, trouxe respostas palpáveis à compreensão da alfabetização num âmbito maior e mais profundo no aspecto educacional e social. Para tanto, foi adotado o método exploratório e descritivo, pelo seu caráter interpretativo, com enfoque epistemológico qualitativo embasado em observação, entrevista/questionário e análise documental. Os resultados obtidos mostram que o método adotado por cada docente leva a resultados diferentes de aprendizagens de sucesso ou não, sendo na maioria o fracasso, motivo este que me levou ao foco desta pesquisa. A relevância dessa tese levará à práxis, onde resultará numa mudança de postura em relação a resultados frustrados, levando em conta a criança como principal sujeito do conhecimento, capaz de ir além através de educação centrada numa aprendizagem significativa escolar.

.

**Palavras-chave:** Aprendizagem - Alfabetização – Leitura e escrita.

## RESUMEN

Este documento presenta una propuesta de investigación con el tema: El proceso de alfabetización de los estudiantes de 1 ° a 3 ° grado de la escuela primaria I de la escuela municipal Dr. Eduardo Martini. La práctica de aprendizaje de lectura y escritura de los docentes que trabajan en este ciclo, así como los estudios integrados que buscan respuestas a las mismas preocupaciones que se muestran aquí y las fuentes bibliográficas, aportaron respuestas tangibles a la comprensión de la alfabetización en un contexto más amplio y profundo en el aspecto educativo y social. Por lo tanto, se adoptó el método exploratorio y descriptivo, debido a su carácter interpretativo, con enfoque epistemológico cualitativo basado en observación, entrevista / cuestionario y análisis de documentos. Los resultados muestran que el método adoptado por cada maestro conduce a resultados diferentes de aprendizaje exitoso o no exitoso, en su mayoría fracasado, lo que me llevó al foco de esta investigación. La relevancia de esta tesis conducirá a la praxis, donde dará como resultado un cambio de actitud hacia resultados frustrados, teniendo en cuenta al niño como el sujeto principal del conocimiento, capaz de ir más allá a través de una educación centrada en el aprendizaje significativo escuela .

Palabras clave: Aprendizaje - Alfabetización - Lectura y escritura.

## ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Desempenho em leitura .....	17
Tabela 2 – Métodos de alfabetização.....	64
Tabela 3 – Matrícula inicial em 2017 em Serra do Ramalho.....	79
Tabela 4 – Professores Municipal no Ano de 2017 .....	80
Tabela 5 – Distribuição dos Participantes da Investigação. ....	82
Tabela 6 -- Distribuição de alunos por série.....	83
Tabela 7 -- Atividades permanentes realizada pelas professoras alfabetizadoras (frequência de atividade/ quantidade de professoras) .....	99
Tabela 08 – Ações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Dr. Eduardo Martini.....	106

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 –Resultado de Matemática ANA por região .....	25
Figura 2 – Vista aérea de Serra do Ramalho - Ba.....	31
Figura 3 -Distribuição de percentual dos estudantes por nível de proeficiência em leitura, escrita e matemática de Serra do Ramalho- Ba de 2013 a 2016 .....	34
Figura 4 – Triangulação - o desenho da investigação.....	75
Figura 5 – Localização de Serra do Ramalho na Bahia .....	78
Figura 6 – Visita a biblioteca municipal .....	103
Figura 7- Produção de Texto.....	115
Figura 8 – Lista de palavras .....	116
Figura 7 – Ficha de acompanhamento de hipótese de escrita da turma .....	119

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados do Pisa entre 2012 e 2015.....	15
Gráfico 2 – Cinco primeiros colocados no PISA de 2015.....	16
Gráfico 3 – Resultados e metas do IDEB de 2011 a 2017 .....	22
Gráfico 4 – Resultados ANA por região em 2016.....	33
Gráfico 5 – Resultados ANA - Serra do Ramalho.- BA - 2016 .....	36
Gráfico 6 – Reprovação por série no ano de 2017 na escola Eduardo Martini .....	84

## LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEE – Instituto Educacional Esperança

INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização a Idade Certa

PIB – Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa nacional do Livro Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEC – Secretaria de Educação do Estado

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SMECD - (Secretaria de Educação Municipal, Cultura, Desporto e Lazer)

TERCE- Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo

UAA – Universidade Autónoma de Assunción

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISA – Universidade de Santo Amaro - SP

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>CAPITULO I: ANTECEDENTES DA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA</b> .....	<b>12</b>
1.1 Antecedentes da Política interna de Alfabetização .....	12
1.2 Antecedente de Política Pública Nacional .....	19
1.3 Política Internacional sobre a Alfabetização e Letramento .....	27
1.4 Política Municipal sobre a Alfabetização e Letramento .....	30
1.5 Investigações: Tese de mestrado e de Doutorado em enfoques na Alfabetização e Letramento .....	36
1.6 Formulação do Problema de Investigação .....	39
1.7 Perguntas de Investigação .....	43
1.8 Objetivos da Investigação .....	44
1.8.1 Objetivo Geral .....	44
1.8.2 Objetivos Específicos .....	44
1.9 Justificativa .....	44
<b>CAPITULO II: MARCO TEÓRICO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ALFABETIZAÇÃO</b> .....	<b>47</b>
2.1 Alfabetização e Direitos de Aprendizagens .....	47
2.2 O Processo de Alfabetização .....	50
2.3 Métodos de Alfabetização: Tradicional ou Construtivista? .....	52
2.4 Práticas Pedagógicas do professor alfabetizador .....	65
<b>CAPITULO III: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E O PROCESSO DE INSERÇÃO NO CAMPO DA PESQUISA</b> .....	<b>69</b>
3.1. O Percorso Metodológico .....	69
3.1.1 Tipos de pesquisa e sua justificção .....	74
3.1.2 Triangulação Metodológica: Descrição e Justificativa do Tipo de Desenho da Investigação .....	74
3.1.3 Validação dos Instrumentos .....	76
3.2 Contexto de Campo de Pesquisa: O Município de Serra do Ramalho-Ba .....	78
3.3 A Unidade de Análise .....	80
3.3.1 Escola Dr. Eduardo Martini: Histórico e Localização da Escola .....	81

3.3.2	Sujeitos da Pesquisa .....	82
3.3.2.1	Os Docentes Investigados.....	82
3.3.2.2	Os discentes envolvidos .....	83
3.4	Procedimentos para Recolha de Dados Qualitativos e Quantitativos .....	84
3.4.1	A primeira Fase – Procedimentos Preliminares (fase preparatória) .....	85
3.4.2	Segunda Fase – A Pesquisa de Campo.....	86
3.4.3	Terceira Fase – Procedimentos de Análise de Dados Coletados .....	87
<b>_CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>		
<b>CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO CAMPO DA PESQUISA .....</b>		<b>89</b>
4.	Prática Pedagógica: Sucesso ou Insucesso na Alfabetização das crianças...89	
4.1	Organização da Prática de Alfabetização utilizada pelo professor no Processo de Aquisição do Conhecimento.....	97
4.1.1	Atividades Permanentes.....	98
4.1.2	Atividades Sequenciais .....	102
4.1.3	Atividades Esporádicas .....	103
4.2	Dificuldades encontradas na Prática Pedagógica no Processo de Alfabetização	104
4.2.1	Falta de Apoio e Participação Efetiva da Família .....	105
4.2.2	Salas de aula Superlotadas.....	107
4.2.3	Dificuldades de Aprendizagem.....	108
4.3	Saberes Mobilizados pelos Educadores na Alfabetização .....	111
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO .....</b>		<b>124</b>
5.1.	Considerações Finais.....	124
5.1.1.	Sugestões para as Políticas Educativas.....	127
5.1.2.	Sugestões para os Centros de Formação .....	127
5.1.3.	Sugestões para novas linhas de investigação sobre a temática .....	127
3.	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>129</b>
4.	<b>ANEXO .....</b>	<b>133</b>

## INTRODUÇÃO

O processo de Alfabetização é um tema amplo e complexo por abranger múltiplas formas de aprendizagens, pautadas em diversas teorias e práticas tantas vezes distorcidas da realidade do educando, principal personagem dessa história. Assim, o tema traz muitas discussões em meio a educadores preocupados com os resultados negativos apresentados na atualidade, instigando a reflexão sobre as práticas responsáveis pelas aprendizagens.

Num diálogo entre teoria e prática, a aprendizagem da alfabetização dos anos iniciais se dá num sentido de apropriação da leitura e escrita ramificando outras aprendizagens necessárias ao grau de aprendizagens das crianças em questão.

Num processo contínuo de construção de conhecimento e superação de aprendizagem. É imprescindível o mediador conhecer o sujeito inserido neste processo, bem como suas potencialidades e dificuldades para ajudá-lo na evolução das etapas do saber para o mais alto nível possível. Isso é real numa inter-relação entre professor/aluno, onde vínculos afetivos desenvolvem o fascínio pela relação pedagógica, trazendo benefícios para ambas as partes.

Esta pesquisa está focalizada na prática pedagógica da alfabetização, com o desafio de explicar as defasagens de ensino, tentando responder à problemática que questiona resultados negativos no final de um ciclo de alfabetização. Sob a ideia de alguns teóricos como Cagliari (1998), Emilia Ferreiro (2001), Frade (2005), Soares (2004) entre outros. Permearei discussões e análises que possibilitará o maior aprofundamento do tema com respostas coerentes as minhas inquietações.

O Processo de Alfabetização permite analisar o conjunto de práticas de ensino que envolve o sistema de alfabetização em torno da leitura e da escrita que dever ser abarcada num determinado tempo pelo sujeito que conseqüentemente inserido nesse processo tende a compreender o conhecimento construído de forma progressiva no início da sua aprendizagem. Todavia, parte das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Dr. Eduardo Martini, sai desta série com habilidades adquiridas durante o ano letivo as quais servirão de suporte para seu desenvolvimento nas séries seguintes. Nota-se que tais alunos se “perdem” nesta trajetória não atingindo as competências esperadas e prescritas em seu diagnóstico

inicial (1º ano) ao terminar o 3º ano. São dúvidas que inquietam na busca de respostas.

Em suma, há uma grande necessidade de averiguação dos fatos proporcionais ao desfecho dos resultados obtidos nos últimos anos nas séries em questão, levando em conta, todo aparato de condições e fatores que favorecem ou desfavorecem o processo ensino aprendizagem na alfabetização das crianças da escola acima citada.

Deste modo, esta temática trata do processo de alfabetização, no que diz respeito aos desafios encontrados pelos docentes no estabelecimento da relação entre a teoria e a prática. A inquietação surgiu durante as discussões entre professores relatando o desenvolvimento dos alunos nas séries seguintes em que eu lecionava. A pergunta era: Por que os alunos que saem do primeiro ano com competências e habilidades adquiridas para aquela série não logram sucesso, regredindo e/ou não ampliam seus conhecimentos na trajetória escolar? Por que regrediram quando tudo apontava para uma progressão?

Para tanto, esta tese de Mestrado tem como objetivo “analisar o conjunto de práticas de ensino responsável pelo Processo de Alfabetização, investigando a evolução ou dificuldades encontradas pelos alunos ou professor numa interrelação da construção do conhecimento”, pois as práticas de alfabetização são fabricadas e reconstruídas no diálogo e na ressignificação das varias facetas que envolve a escola, assim coube aqui analisar como acontece as particularidades entre essas práticas.

A relevância desse estudo representa uma possibilita discutir sobre os elementos que dificultam o processo de alfabetização, bem como apresentar novas informações que poderiam contribuir para uma prática bem-sucedida no ensino da escrita e da leitura nos anos iniciais.

Na discussão dessa temática o trabalho foi dividido em cinco capítulos: o primeiro trata do tema a nível nacional e internacional, o segundo enfoca a fundamentação teórica, o terceiro descreve a discussão metodológica, o quarto apresenta os resultados da pesquisa e o último capítulo é das considerações finais.

No primeiro capítulo, abordo o processo de alfabetização em seu contexto histórico do analfabetismo no âmbito nacional e internacional, mostrando os percalços e mudanças do processo de aprendizagem nas políticas educacionais das

séries iniciais. Apresento ainda um olhar sobre a educação municipal, onde a presente pesquisa está sendo realizada. Neste tópico delinhei ainda algumas investigações a nível de mestrado e doutorado, bem como o porquê da escolha do tema e os objetivos da investigação.

O segundo capítulo visa apresentar algumas reflexões sobre alfabetização. Deste modo, a discussão traz os conceitos, concepções que norteiam a prática docente, além de conhecer as ideias dos autores que embasam essa pesquisa. Discute a educação como direito de todos, o processo e os métodos de alfabetização, assim como discussão sobre a prática do professor alfabetizar sob o olhar de autores renomados no assunto focado.

O terceiro capítulo tratou do percurso metodológico que desenvolveu a pesquisa, as técnicas de pesquisa utilizadas e os enfoques epistemológicos, necessários para analisar os resultados esperados. Também, destaca as características dos sujeitos e do campo da pesquisa. A opção pela pesquisa qualitativa adotada permitiu a coleta dos dados (análise documental, observações de aulas, entrevista) nas séries iniciais do 1º ao 3º ano, tendo por foco as práticas das professoras e a aprendizagens das crianças de leitura e escrita.

No quarto capítulo apresento as concepções e práticas das professoras alfabetizadoras. Para isso, delinhei o perfil das professoras alfabetizadoras e discutimos as metodologias que elas empregaram, bem como suas táticas e seus dispositivos para alfabetizar. Aqui, foram apresentados os dados investigados de forma sistemática, tendo como base as observações e questionários abertos embasados em uma discussão com teóricos como Cagliari (2009), Emilia Ferreiro (2001), Frade (2005), Soares (2004) entre outros. São discussões e análises para possibilitar o maior aprofundamento do tema com respostas coerentes as minhas inquietações.

No quinto, e último capítulo, discuto algumas aproximações e alguns distanciamentos entre as práticas pedagógicas das séries estudadas, refletindo sobre as especificidades de cada uma delas, bem como as possibilidades para a fabricação da alfabetização e das aprendizagens das crianças. A análise qualitativa dos dados nos indicou que as crianças com dificuldades no 2º ano podem ter relação com a metodologia aplicada pelas professoras e assim não avançar na escolaridade, sem de fato proporcionar aprendizagens. Nas considerações finais

sintetizo os resultados encontrados e sugiro algumas perspectivas de continuidade dessa temática e elaboração de novos estudos.

Portanto a presente pesquisa busca respostas que estão além do meu universo profissional, pois tenho a responsabilidade contribuir ainda mais para a efetivação do processo de alfabetização no campo da pesquisa.

## **CAPÍTULO I – ANTECEDENTES DA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA**

Leitura e a arte do conhecimento, e o canal que expressa sentimentos, emoções vividas e não vividas (Maria da Paz Davila, 2016)

São diversas políticas de expansão e universalização da alfabetização, ampliando a discussão do tema. Diante desse contexto, os organismos nacionais e internacionais estimularam reformas educacionais com o objetivo de assegurar uma aprendizagem de qualidade.

O objetivo desse capítulo é abordar contexto histórico do analfabetismo no âmbito nacional e internacional a partir de dados da UNESCO, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e outras fontes de dados brasileiros relacionadas a temática, bem como um apanhado da história da alfabetização mostrando os percalços e mudanças do processo de aprendizagem nas políticas educacionais das séries iniciais.

Aposto ainda um olhar afincado sobre a educação municipal, onde a presente pesquisa está sendo realizada. Neste tópico delinheio ainda algumas investigações a nível de mestrado e doutorado, bem como o porquê da escolha do tema e os objetivos da investigação.

### **1.1 Antecedentes da Política Internacional de Alfabetização**

A alfabetização vai além da aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita. Deve estar agregado as diversas formas de conhecimentos, entendimentos e comunicação. Deste modo, está no cerne da aprendizagem escolar.

Nos últimos anos tem se intensificado as discussões acerca do tema, visto que o índice de analfabetismo no mundo vinha crescendo vertiginosamente. 758 milhões de pessoas no mundo apresentam baixa alfabetização, destes, 115 milhões têm entre 15 e 24 anos, de acordo o relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No Brasil, segundo pesquisas do

Ministério da educação o ano de 2016 existem 11,8 milhões de analfabetos. Esse público não sabe ler nem escrever frases simples, onde a maior concentração está no norte e nordeste do país.

No ranking, a Índia está na primeira colocação, seguida por China e Paquistão. O Brasil ocupa a 8ª posição. Milhões de jovens sem alfabetização saem da escola sem nível adequado de alfabetização para uma participação produtiva na sociedade.

O crescimento do processo de alfabetização começou a ter êxito além da elite a partir do século XVI, com publicações de livros voltados para a leitura e escrita, contendo resultados positivos. Dessa forma, a cada instante a partir daí alavancou níveis de elevado significado de forma rápida e eficaz.

Sendo um país em desenvolvimento, a busca pelo avanço no letramento era algo comum e o maior investimento era na educação primária. Assim, a população mais jovem chegava a idade adulta alfabetizada e pronta para as exigências da sociedade vigente. Onde se cobrava além da força de trabalho, habilidades na leitura e escrita como requisito inicial para contratos. Tais transformações das capacidades da população promoveram grandes avanços tanto no presente como no futuro.

O governo mensura os índices de alfabetização através de Programas como Educação para Todos<sup>1</sup>, diagnosticando habilidades ou a falta dela na leitura e escrita e suas especificidades. Além desse programa o governo recorre a outro como o Programa de Avaliação de Estudantes Internacional (PISA)<sup>2</sup> visto como arma mais convincente por ter critérios de avaliação mais amplos sobre inovações na alfabetização, na busca de resultados mais palpáveis que servissem como instrumentos de avanço a cada geração surgida.

Um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, assim conhecida como Conferência de Jomtien. Esta Declaração oferece definições e outras

---

<sup>1</sup>Um compromisso global firmado por 164 governos para oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

<sup>2</sup>Avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências.

abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, visando estabelecer compromissos mundiais de modo a garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos, os quais são necessários para uma vida digna, tendo em vista uma sociedade mais justa e bem mais humana.

Conforme com a Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, tem como objetivo:

satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos [...] e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados. (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN,1990)

Deste modo, esta Declaração é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança<sup>3</sup> (1988) e da Declaração de Salamanca<sup>4</sup> (1994). Isso porque:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Nesse contexto, são muitas as políticas de expansão e universalização da alfabetização, contribuindo para ampliação do tema. Então, os organismos internacionais estimularam reformas educacionais com o objetivo de assegurar uma aprendizagem de qualidade. Entre essas organizações estão a UNESCO (Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial. Um projeto amplo de educação financiado pelas agências UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Fundo das Nações Unidas para a Infância

---

<sup>3</sup>Pacto entre países que visa à proteção de crianças e adolescentes de todo o mundo, aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989.

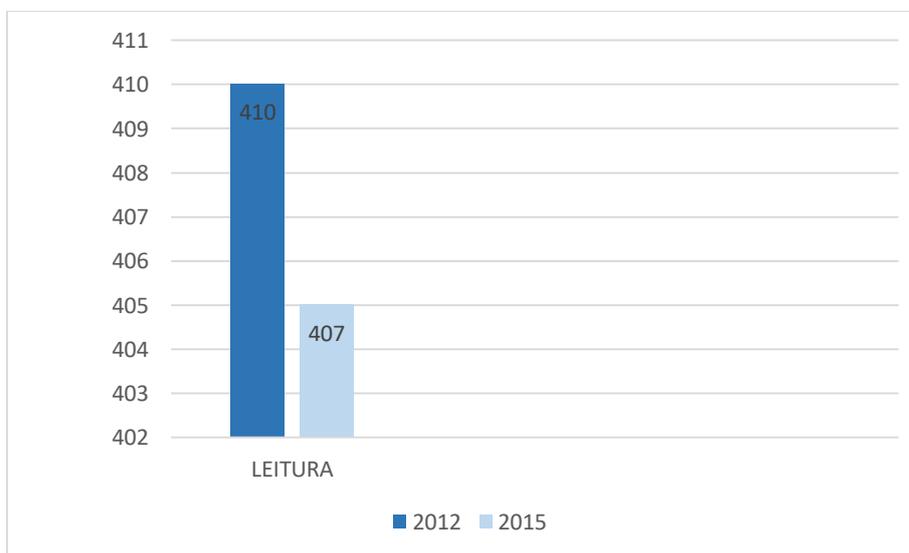
<sup>4</sup>Documento elaborado em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

- UNICEF e Banco Mundial com o intuito de suprir as necessidades básicas de aprendizagem.

A partir desse projeto são realizadas avaliações internacionais para definir parâmetros de qualidade de educação, e assim definir políticas públicas, além de comparar a educação dos países envolvidos. O destaque nesse cenário está o Pisa, centrado no desempenho da escola, permitindo aos gestores implementar o ensino aprendizagem das instituições escolares mediante seu resultado. Tem como objetivo principal assegurar a qualidade da Educação, fortalecendo o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos.

De acordo os dados, a primeira colocação do PISA ficou com Cingapura, apresentando o maior nível na área de leitura. O Brasil apresenta queda nos índices em leitura, ocupando a 59ª colocação como mostra o gráfico abaixo com uma comparação do desempenho dos estudantes brasileiros entre os anos de 2012 e 2015.

Gráfico 1- Pisa de 2012 e 2015.

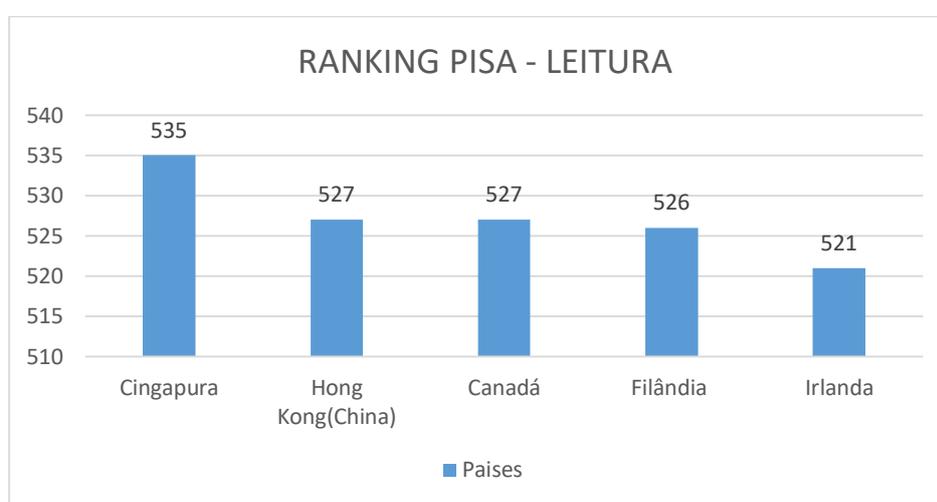


FONTE: OCDE/PISA 2015

O desempenho médio dos estudantes brasileiros, como aponta o gráfico, caiu de uma avaliação para outra, tanto na pontuação como no escore médio. Conforme a OCDE, o nível mínimo esperado é o nível 2, numa escala de 1 a 6. No Brasil, mais da metade dos estudantes ficaram abaixo do nível 2. O escore médio dos jovens

estudantes brasileiros na avaliação de Leitura foi de 407 pontos no ano de 2015. Esse número é consideravelmente inferior ao da média dos estudantes dos países membros da OCDE (493). Brasil ainda mantém um alto percentual de alunos nos níveis mais baixos de desempenho o que o coloca nos últimos lugares no ranking do PISA. O gráfico a seguir mostra os melhores colocados no programa na área de leitura.

Gráfico 2- Cinco primeiros colocados no PISA de 2015.



FONTE: OCDE/PISA 2015

Os dados apresentados, na comparação com o desempenho dos estudantes dos países que despontam a edição do PISA 2015, estão no nível mais alto de proficiência em leitura. De acordo o relatório os países da OCDE, 20,45% estão no nível 4 na escala de letramento em leitura. Neste nível, apenas 6,36% dos estudantes brasileiros conseguem realizar tarefas, como a compreensão precisa de textos longos.

O percentual de estudantes que responderam corretamente os itens de leitura no Brasil foi de 41,4%, em média; o Espírito Santo foi o estado com maior percentual de acerto (48,7%), e Alagoas, o menor (31,2%). Dentre os outros países estudados, a Finlândia apresentou, em geral, o maior percentual de respostas corretas (65,6%), e a República Dominicana, o menor (32,3%).

Outro relatório da UNESCO, agora em um estudo regional, o TERCE<sup>5</sup> (Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo) apresenta o Brasil na sétima colocação. O Chile lidera o ranking, sendo a Costa Rica a segunda melhor colocada. Em uma escala de 1 a 4 no Chile, apenas 10% dos estudantes do 4º ano estão no nível mais baixo, enquanto o Brasil fica com 33,7% no mesmo nível. Em resumo, na leitura, 55,3% dos estudantes do 4º ano estão nos níveis 1 e 2 de desempenho, dentre as 4 faixas de proficiência.

Tabela 1 – Desempenho em leitura.

Leitura	
País	Pontuação
1º Chile	802
2º Costa Rica	754
3º Uruguai	728
4º Peru	719
5º México	718
6º Colômbia	714
7º Brasil	712

Fonte: UNESCO

O objetivo dos programas apresentados é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação com o intuito de subsidiar políticas de melhoria da educação básica, pois os países lidam com o analfabetismo e buscam políticas educacionais voltadas para o declínio dessa temática, com o propósito de encontrar êxito no letramento de significância. Tal avanço é buscado

<sup>5</sup>Avaliação externa realizada com 15 países (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai) e o Estado Mexicano de Nuevo León.

em todas as áreas de desenvolvimento da sociedade neste século, onde as categorias ocupacionais, mesmo aquelas onde as exigências são menores, procura promover transformações nas capacidades, mesmo que a longo prazo.

Os Estados Unidos, por exemplo, visto como um país desenvolvido, foi diagnosticado com uma alfabetização em declínio, com a diminuição do desempenho no processo de leitura e escrita. Surgiu assim uma preocupação onde todo um conjunto de profissionais qualificados, na busca de solução para o problema, solicitou ao Instituto Nacional de Saúde da Criança e de Desenvolvimento Humano um relatório sobre todos os conhecimentos disponíveis sobre a aquisição e o desenvolvimento da leitura, incluindo a eficácia das diferentes metodologias de ensino da leitura (SULZARTY, Silvano. 2008)<sup>6</sup>.

Após essa demanda de diagnósticos e levantamentos foi possível uma política voltada para a necessidade de aprimoramento do que se tinha deixado a desejar. Para os americanos ficou claro que o desenvolvimento da consciência fonológica é imprescindível para alcançar os objetivos na leitura e escrita. Acreditando que a linguagem fonológica é o ponto de partida para o letramento.

No Brasil, nos últimos anos, o governo federal em parceria com estados e municípios, tem investido em programas para alfabetização das crianças. Os investimentos financeiros tem sido a preocupação nos últimos anos, passando de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), para gradativamente até 2024, 10% do PIB (BRASIL, 2014).

O próximo tópico destacará as políticas públicas de educação de alfabetização e letramento ao longo da história no Brasil.

---

<sup>6</sup>Em conjunto com a Secretaria de Educação, constitui o Comitê Nacional de Leitura, composta por pesquisadores, professores universitários de faculdades de Educação, professores de ensino infantil e fundamental, administradores educacionais e pais. Examinaram mais de 100 mil estudos científicos publicados desde 1966 e 15 mil publicados antes desta data. Três anos depois o Comitê Nacional de Leitura, publicou em abril de 2000, o relatório ensinando crianças a ler, que contém as diretrizes fundamentais para a alfabetização bem-sucedida. Cinco dos sete temas centrais para análise estabelecidas nas audiências foram: A importância de fazer identificação precoce de todos as crianças em risco de fracasso na alfabetização, e de intervir sobre essas crianças para promover a aquisição de leitura; A importância da consciência fonológica, da instrução fônica, e de bons textos, e a necessidade de descobrir como melhor integrar diferentes abordagens à leitura para maximizar a alfabetização eficaz; A necessidade de informação científica clara e objetiva sobre a eficácia de diferentes métodos de alfabetização, e a necessidade de que a política oficial de ensino e a prática do professor em sala de aula sejam orientadas por essas descobertas científicas; A importância de usar os procedimentos estatísticos e metodológicos mais avançados para avaliar todos os estudos da educação e chegar a decisões conclusivas; A importância dos professores, de sua formação, e de sua colaboração com os pesquisadores.

## 1.2 Antecedentes de Políticas Públicas Nacionais

A alfabetização no Brasil tem diferentes contextos históricos que requer uma compreensão das políticas públicas para a educação, assim como suas implicações no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Dito isso, Teixeira (2002, p. 2) conceitua políticas públicas como:

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Nesse contexto, é conjunto de medidas e procedimentos com orientação política do Estado, visando regular as atividades governamentais e as tarefas de interesse público. Assim, perpassam pela execução de tais políticas públicas e com isso as concepções, valores e visões de mundo de quem controla o poder.

A educação no Brasil, no período Colonial (1500-1822) não foi a preocupação daquela época, já que a maioria da sociedade não tinha direito se quer a educação primária, onde o currículo era organizado com caráter “enciclopédico de seus programas a tornava educação para a elite” (ROMANELLI, 2012, p. 138).

No Período Imperial (1822- 1889), a educação de cunho religioso e de responsabilidade do Estado era eminentemente para elite. Apenas alguns filhos de colonos brancos, do sexo masculino, tinham acesso de iniciação às primeiras letras. Esse processo era definido pela Constituição de 1824 (CARVALHO, 2002). A maioria da população era composta por analfabetos, pois não existia escola básica pública para a população nesse período (ROMANELLI, 1985).

O ensino tem suas primeiras prerrogativas nas décadas anteriores à Proclamação da República Brasileira. No período de 1889 a 1930 (Primeira República) a “Constituição Republicana retirou do Estado a obrigação de fornecer educação primária constante da Constituição de 1824” (CARVALHO, 2002, p. 58). Houve muitas reformas no ensino secundário e superior, embora o ensino enciclopédico e propedêutico permanecesse para o ensino primário.

Somente em 1925, com a Reforma de Rocha Vaz é estabelecido a seriação e a frequência obrigatória nas instituições de ensino, além da criação do Departamento Nacional de Ensino (SANTOS, 2012).

O direito à educação começa a despontar quando a alfabetização passa a integrar as políticas de governo a partir de 1930. Nesse período, com os movimentos escolanovistas, pela busca da democratização da escola pública e qualidade de acesso, reformulou-se a Constituição de 1934, que pela primeira vez na história da educação no Brasil, fez alusões às “Diretrizes Educacionais” e ainda tornou “obrigatório para as empresas industriais e agrícolas o fornecimento de ensino gratuito de grau primário, caso existissem entre os funcionários um mínimo de dez analfabetos” (SANTOS, 2012, p. 13). Ainda conforme o autor, o ensino primário gratuito tornou-se obrigatório, sendo este dever do Estado para os menos favorecidos, o Plano Nacional de Educação passou a ser elaborado, além de concursos e nomeações para os professores.

Com a Constituição de 1946, permitiu a criação de um documento com diretrizes para a educação brasileira. Tornando-se uma década depois, na primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024 de 20/12/61, a qual definia os fins gerais da educação, garantindo o direito à educação. Também, a Constituição de 1946 em seu “artigo 169, estipulava que anualmente a União aplicará nunca menos de dez por cento e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos que vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (ROMANELLI, 2012, p. 176).

Percebe-se, no decorrer da história educacional, que as políticas públicas pouco contribuíram com a educação pública de acesso e qualidade para todos. No entanto, com o processo de industrialização, a demanda ao ensino foi crescendo a medida que a sociedade se desenvolveu. Para Carvalho (2002, p. 206)

A década de 1970 a 1980 os estudos acerca da alfabetização o progresso mais importante se deu na área da educação fundamental, que é fator decisivo para a cidadania. O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,40% em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se sobretudo ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto. Ainda são necessários mais de dez anos para se completarem os oito anos do ensino fundamental. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou

mais era ainda formada de analfabetos funcionais, isto é, que tinham menos de quatro anos de escolaridade.

Com essas demandas sociais surge a Constituição Federal de 1988, trazendo inúmeros avanços para diversas áreas da sociedade. Dentre eles, a educação como direito de todos, dever do Estado e da família (art. 205). Determina ainda, no art. 211, o papel dos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) por meio de regime de colaboração à responsabilidade de organização e oferta dos diferentes níveis de ensino:

§ 1.º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. § 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, 1988, p. 61).

Há nesse contexto a garantia em lei do mínimo a ser aplicado em educação básica por ente federado. Em 1988, o art. 212 da Constituição fixou em 18% a vinculação dos impostos federais e em 25% os estaduais, municipais e do Distrito Federal (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Após muitas discussões a partir da CF/88, surge a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 1997; o Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2010); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2007-2022).

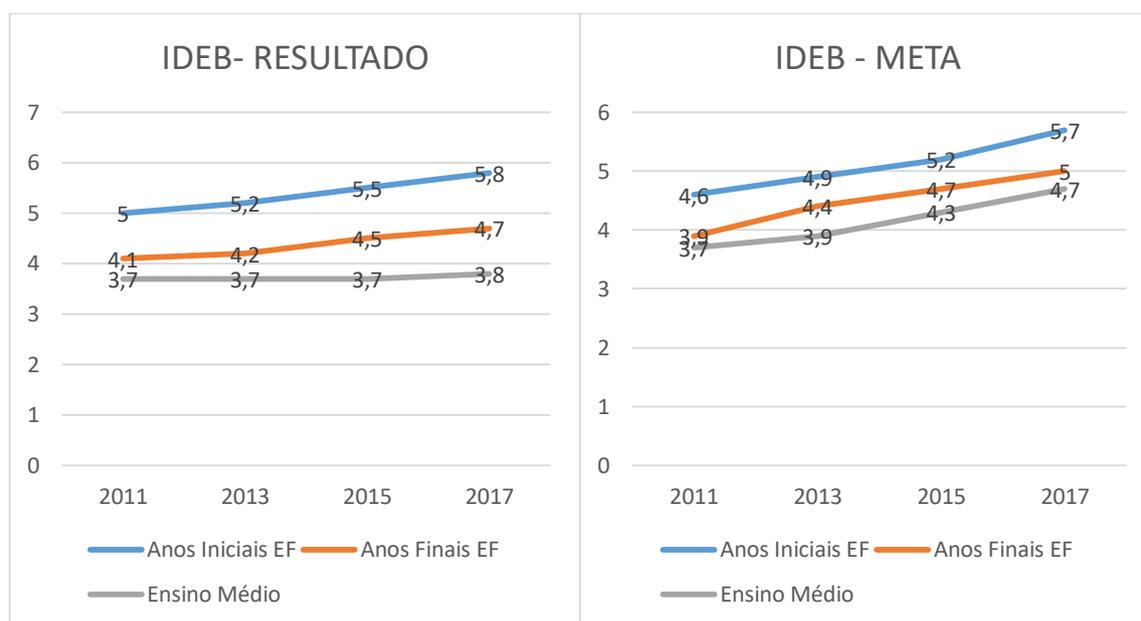
Nesse contexto o PDE “estabeleceu sistemas de definições de metas, de avaliação e de cobrança de resultados nas escolas de todo o país, conhecido por ‘Compromisso Todos pela Educação’ (BRASIL, 2010, p. 37) e com ele cria-se em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>7</sup>, um indicador

---

<sup>7</sup>Indicador de qualidade educacional, desenvolvido pelo INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que combina informações de desempenho obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5ª e 9ª ano do

nacional que possibilita monitorar a qualidade da educação. O IDEB tem dois objetivos: "a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência; b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino" (INEP, 2007, p. 1).

Gráfico 3- Resultados e metas do IDEB de 2011 a 2017



FONTES: INEP

Os dados apresentados mostram que o país nas últimas quatro edições, apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental alcançou as metas definidas. O Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental ficaram abaixo, além de apresentar queda em ao menos um cenário. Muito embora, em 2017, os anos iniciais levam vantagem no ensino privado, pois obtiveram a 7.1 enquanto o ensino público 5.5. Já nas escolas estaduais a média foi 6.0 contra 5.6 nas municipais.

Deste modo, o Brasil alcançou a meta de 5.8 para o ano considerando as redes públicas e privadas, superando em 0,3 pontos. No entanto, se excluía a rede privada do resultado, o IDEB dos primeiros anos do Ensino Fundamental I é exatamente 0,3 pontos inferiores.

---

ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb), com informações sobre rendimento escolar (taxas de aprovação).

Dentre as demandas de melhoria na qualidade da educação, percebe-se que, principalmente na última década, novos olhares ao ensino ganham destaque. Nesse sentido, o governo federal em parceria com estados e municípios, investiu na ampliação do tempo de escolaridade das crianças (Lei nº 11. 274 de 06 de fevereiro de 2006) alterando a duração de oito para nove anos e, ao mesmo tempo, assegurando o ingresso de crianças de seis anos no ensino obrigatório com o objetivo de:

[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (BRASIL, 2004, p. 17).

Visando a democratização do ensino a Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos com o intuito de tratar das articulações e continuidade da trajetória escolar dos educandos. Sinaliza ainda, em seu Artigo 30 que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (p. 8-9).

Em 2013, surge a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA<sup>8</sup> com o objetivo de monitorar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura

---

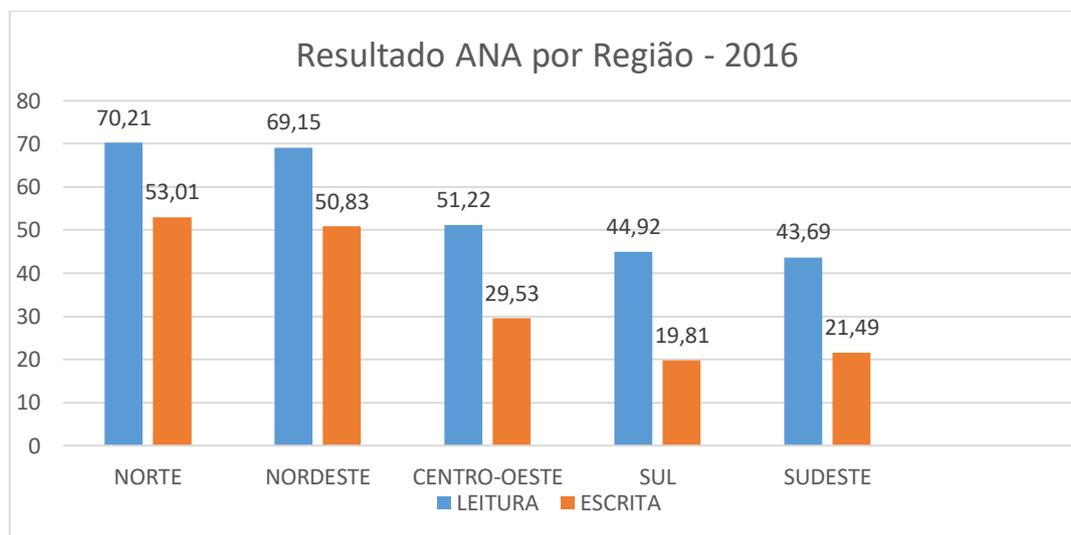
<sup>8</sup> A ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) é uma avaliação externa com o objetivo de medir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Fornece dados de proficiência nas

e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Esta avaliação é aplicada anualmente e posteriormente a cada dois anos, com caráter censitário, avalia a qualidade, equidade e eficiência da alfabetização dos estudantes. AANA tem como objetivos principais:

Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (INEP, 2013).

No ano de 2016 mais da metade dos estudantes dos do 3ª ano do ensino fundamental mostraram nível insuficiente em leitura e escrita e em matemática. De acordo o resultado da ANA, 54,73% dos alunos apresentaram nível de leitura insuficiente contra 45,27% em nível suficiente. No entanto, em 2014 o percentual de estudantes avaliados com nível insuficiente era um pouco maior de 56,17%. Ao analisar esses dados do INEP por região, o Norte e o Nordeste apresentam os piores resultados, como exibe o gráfico abaixo.

Gráfico 4- Resultados ANA por região em 2016.



FONTE: INEP

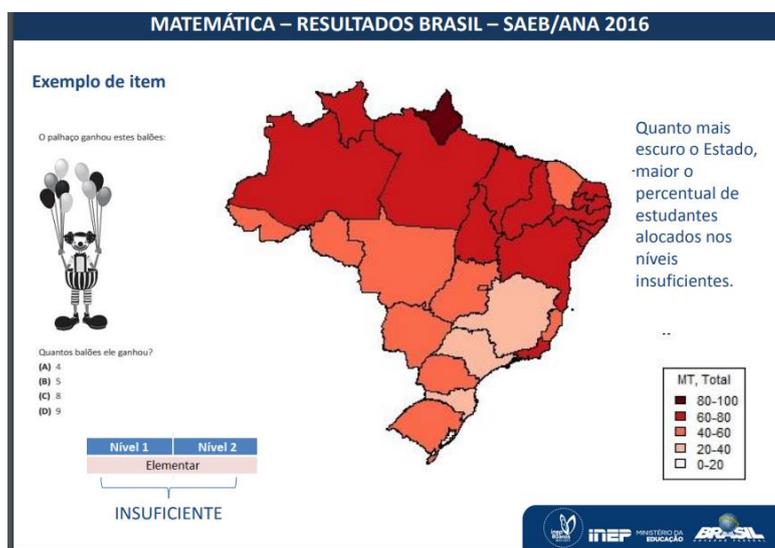
três áreas descritas. Além de informações sobre do Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. Esta avaliação é censitária, aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental.

Esses dados são divididos em quatro níveis com relação à proficiência em leitura: 1 - elementar; 2 - básico; 3- adequado e 4 - desejável. Os dois primeiros são níveis considerados insuficientes. Na escrita são cinco níveis, onde os três primeiros são considerados insuficiente.

Na escrita, de acordo dados do Inep, em 2016 33,95% dos estudantes apresentaram proficiência insuficiente. As regiões Norte e Nordeste também apresentaram os menores resultados - 53,01% e 50,83%.

Com relação aos conhecimentos em matemática, assim como em leitura tem um alto índice de insuficiência. 54,46% apresentaram desempenho abaixo do adequado, enquanto 45,53% com nível suficiente. Em 2014, esse índice era maior: 57,07%. Norte (70,64%) e Nordeste (69,46%) lideraram a proficiência em matemática ainda insuficientes.

Figura 1 –Resultados de Matemática ANA por região.



FONTES: INEP

Pelo exposto, as políticas desenvolvidas no Brasil não produziram um efetivo resultado, não houve melhoria comparada à edição anterior. De acordo o MEC, a Política Nacional de Alfabetização com o objetivo de combater a estagnação dos baixos índices registrados pela ANA, apresenta algumas iniciativas que envolve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação de professores, o protagonismo das redes, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Mais Alfabetização.

A principal iniciativa da Política Nacional de Alfabetização é um programa de apoio aos estados e municípios, às turmas do primeiro e segundo anos, com materiais didáticos de apoio, de acordo com a escolha dos estados e municípios, com apoio para o professor assistente e formação continuada. (GUIMARÃES, 2017).

Porém alguns gargalos, no que se refere a qualidade do ensino e da aprendizagem, o que tem sido a preocupação para as políticas públicas vigentes, apontam para a necessidade de efetivar na prática a democratização do ensino de qualidade para todos.

E nesse contexto, aconteceram muitas discussões sobre o processo de alfabetização e letramento. Para abordar um tema voltado para a aprendizagem das crianças nos anos iniciais deste processo, é necessário um estudo da Alfabetização apontando suas complexidades e conflitos, bem como, direções para mudanças de índices prescritos como determinantes do fracasso numa ação que deveria ser marcado pelo sucesso.

Alguns autores mostram que este tema vem sendo abordado há muito tempo por pesquisadores que com propostas consideradas inovadoras, se buscava o fim do analfabetismo. Obtivemos grandes êxitos, porém ainda existem desafios a serem conquistados numa geração que requer mais e mais do profissional de Educação.

Russo (2012) cita a pesquisa desenvolvida por Emilia Ferrero e Ana Teberosky, como mola propulsora para o professor modificar seus esquemas desafiando seus alunos, não com modelos de práticas metodológicas milagrosas, mas como um caminho para se chegar ao acerto respeitando o processo evolutivo do aprender de cada um de acordo com o seu nível de saber.

O valor da teoria desenvolvida por Ferrero e Teberosky é incontestável. Após o conhecimento e a compreensão da psicogênese da língua escrita, o fazer pedagógico – o olhar e a escuta, o planejar e o avaliar, o intervir e o requerer – toma um caminho diferenciado. (RUSSO, p. 40)

Vale ressaltar que essa compreensão se dará através de intervenções pedagógicas e uma constante pesquisa e busca por parte do educador. A formação profissional muitas vezes é responsabilidade única e exclusiva do professor o tornando um pesquisador permanente.

O autor Morais (2012), que também cita a pesquisa desenvolvida por Emilia Ferrero e Ana Teberosky, enfatizando que o percurso evolutivo de reconstrução do saber gera gradualmente múltiplos conhecimentos, onde a prática adotada pela escola rege o ritmo de dificuldades ou aprendizado das crianças envolvidas no processo. Vê-se que, a apropriação das teorias sem uma didática de alfabetização tem gerado problemas grandes e graves no processo de alfabetização de nossas escolas.

Fazendo um apanhado da história da alfabetização, Cagliari (1998), mostra os percalços do processo de aprendizagem com sequelas da apresentação de muitas teorias que mal interpretadas trouxeram prejuízos irreparáveis para a educação. E sugere melhor formação técnica para os professores, afirmando assim, que a competência dos tais evitaria o analfabetismo. Segundo o autor (p. 34) “nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor.”

Emilia Ferrero também corrobora com esta ideia, dizendo que nem uma prática é neutra e que todas estão pautadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto desta aprendizagem (2001, p. 31). Assim, todas as práticas devem estar envoltas de reflexão psicopedagógica considerando o tempo de aprendizagem de cada sujeito o levando para dentro do conhecimento.

É possível notar nas obras vistas para estudo deste tema que a maiorias dos autores fazem críticas ao sistema de ensino apontando o professor como principal condutor do fracasso ou sucesso aplicado em sua sala de aula com práticas pautadas em conhecimentos muitas vezes prontos e intocáveis. Sugerem então, mudanças do olhar para a alfabetização trazendo a responsabilidade para si conquistando uma nova realidade para o fracasso no ciclo da alfabetização.

Portanto, embora existam diversos esforços sobre a alfabetização das crianças, jovens e adultos ainda tem uma longa caminhada para chegar ao objetivo principal da educação: a alfabetização de qualidade.

### **1.3 Política Internacional e Nacional Sobre a Alfabetização e Letramento**

Muitas discussões vêm acontecendo sobre o processo de alfabetização e letramento. Estudos iniciaram no Brasil, de modo mais efetivo, a partir da segunda

metade década de 1980. A análise no desempenho dos alunos tem gerado discussões acerca das políticas públicas na gestão educacional. O fato é que essas políticas têm avançado. Nesse contexto a avaliação de larga escala é considerada hoje é uma das mais abrangente e eficiente instrumento indicador de qualidade educacional. A meta 5 do PNE<sup>9</sup>, a qual trata da alfabetização das crianças, especificamente até o 3º ano do ensino Fundamental (BRASIL, 2014) traz como estratégias:

5.1. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2. Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

Em resumo, as metas têm como objetivo a estruturação do ensino fundamental de 9 anos com infraestrutura adequada na busca pela melhoria da qualidade no ensino, colocando as avaliações como um meio de se tornar possível um planejamento educacional e a verificação da eficácia das políticas públicas para a educação (BRASIL, 2004).

Os últimos dados, internacionais e nacionais, mostram resultados preocupantes no cenário da alfabetização. Divulgar e discutir essas informações com todos os envolvidos é a premissa que permite avaliar o caminho seguido pelo sistema educacional.

Partindo do pressuposto de que, enquanto política pública, o PNE também se constitui como lei, pode-se entender que configura um campo de referência para as ações educacionais, inclusive com ônus de obrigação. Embora, as contribuições dos órgãos internacionais, o Brasil ainda ocupa o 60º lugar em educação, entre 76 países avaliados (PISA).

---

<sup>9</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre 2014 a 2024. Apresenta metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade.

Especificamente a meta sete, destaca que tem como premissa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014). A projeção dessa meta deve chegar em 473 até 2021 nas três áreas avaliadas: leitura, matemática e ciências. Para isso, faz-se necessário um apoio técnico e financeiro voltado para a melhoria da educação, no contexto da gestão, formação de professores e infraestrutura.

Uma política recente desenvolvida no Brasil no combater a não alfabetização dos estudantes do ciclo inicial do ensino Fundamental apontado pelos baixos índices registrados pela ANA, vem sendo implantado a partir de 2018 nas escolas públicas: o Programa Mais Alfabetização. Criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é um programa do Ministério da Educação como estratégias de fortalecimento e apoio às instituições escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. O Ministério da Educação afirma que o programa tem como diretrizes:

I - fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano; II - promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino; III - integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico - PPP da rede e das unidades escolares; IV - viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis; V - estipular metas do Programa entre o Ministério da Educação - MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, considerando o disposto na BNCC; VI - assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; VII - promover o acompanhamento sistemático, pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental; VIII - estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios; IX - fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das redes estaduais, distrital e municipais de educação e de suas unidades escolares jurisdicionadas; X - avaliar o impacto do Programa na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento.

Para isso, fundamenta-se na LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (MEC, 2017). O Programa Mais Alfabetização cumpre a determinação da Base Nacional Comum

Curricular - BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), expressando que, "nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos" (MEC, 2017).

Por essa razão, o MEC garantirá um assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, em um período de cinco horas semanais para as escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades vulneráveis. Traz como principais finalidades:

- I - a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do processo de alfabetização.

Pelo exposto, a alfabetização continua a ser a preocupação educacional da atualidade. Nesse sentido, considerar a alfabetização enquanto direito de todos os sujeitos, requer estudo e compreensão das políticas públicas que perpassam as discussões acerca da realidade concreta, a qual poderá contribuir para traçar metas e a necessidade de viabilização investimentos financeiros para atender a demanda de acesso e permanência de uma educação pública de qualidade para todos.

#### **1.4 Política Municipal Sobre a Alfabetização e Letramento**

Mesmo com avanços econômicos embutidos na qualidade da educação, o Brasil ainda enfrenta desafios básicos, como o de alfabetizar com qualidade seus estudantes. Para averiguar as raízes dessas e outras questões referente a alfabetização dos estudantes pesquisados, é necessário um olhar afincado sobre a educação municipal, onde a presente pesquisa está sendo realizada.

Figura 2 –Vista aérea de Serra do Ramalho - Ba.

---



Fonte: Bahia Notícias

Devido às transformações ocorridas ao longo dos anos na região do município de Serra do Ramalho – BA inicia-se em meados dos anos 70. Com o objetivo de assegurar a estadia do colono na comunidade o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) prometia salário, casa, lote rural e “escola com curso primário, merenda escolar e o curso do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), até o ginásio ficar pronto os alunos teriam aula em Bom Jesus da Lapa com transporte gratuito” (FERREIRA FILHO, 2013 p. 61). Ao ser construídas escolas, o autor afirma que “as escolas [...] só o primeiro grau; conseguiram um grupo escolar em cada agrovila, mas o ginásio só na agrovila 09, com o transporte dos alunos das agrovilas feito em caminhão” (FERREIRA FILHO, 2013, p. 69).

A partir da emancipação, em 1889, passam a ser as etapas prioritárias da educação básica responsabilidade da esfera municipal. Deste modo, desencadeou um processo de desenvolvimento no ensino municipal.

A Educação no Município de Serra do Ramalho está fundamentada na LDB, Lei Municipal de Ensino 100/99 que normatiza o nosso sistema de Ensino para que as escolas municipais estejam aptas a oferecer a Educação Infantil e Ensino Fundamental conforme modalidades e especificidades educacionais estabelecidas em bases legais (PME, 2015, p. 29).

Além das modalidades supracitadas, possui o Ensino Médio e Ensino Superior no ensino a distância.

A rede municipal de ensino oferece as etapas de Educação Infantil, na modalidade creche e pré-escola, Ensino Fundamental de Nove anos e dentre estes, contempla a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Quilombola, Educação do/no campo, e o Ensino Médio ofertado pela rede estadual em parceria com o município. (PME, 2015, p. 30)

Na trajetória das políticas contra o analfabetismo, a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos foi uma das prioridades do Ministério da Educação. Em consonância com o Governo Federal, a Secretaria Municipal de Educação em 2006 implantou o Ensino Fundamental de Nove Anos (Lei no 11.274/2006) que passou a trabalhar com períodos anuais do 1º ao 9º ano, tendo como objetivo principal assegurar, a todas as crianças, um tempo mais longo de convívio escolar. Além desta, os programas MAIS EDUCAÇÃO e SEGUNDO TEMPO foram incorporados às escolas prioritárias.

No que se refere ao ensino aprendizagem, algumas providencias foram tomadas. Programas foram firmados com o compromisso de ampliar a alfabetização dos estudantes. O mais difundido no município, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>10</sup>, foi estabelecido em toda rede para as três primeiras séries do Ensino Fundamental. O objeto do programa é reafirmar e ampliar o compromisso de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do Ciclo de Alfabetização, isto é, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a).

A proposta concentra-se prioritariamente na formação continuada dos professores alfabetizadores em articulação com propostas curriculares que colocaram a organização dos anos iniciais em ciclo e concepções de alfabetização, matemática, leitura e escrita se entrelaçam. Em 2011, antes um programa a nível estadual, o programa abrangeu os professores e alunos do 1º ano; 2012 professores e alunos do 2º ano; exclusivamente com o programa, agora a nível federal abarca o 3º ano, ou seja, todo o ciclo de alfabetização.

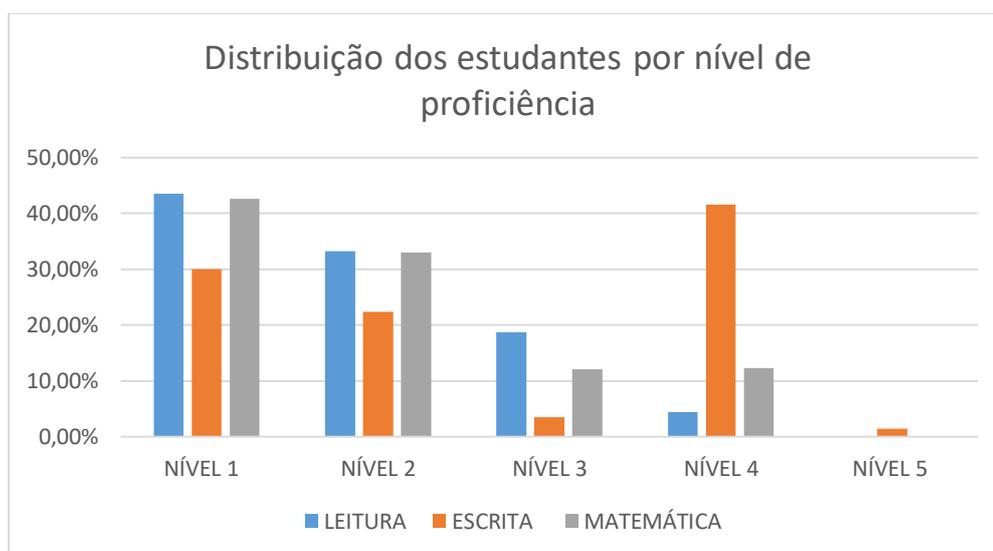
Muito embora, os dados da avaliação externa – ANA no ano de 2016 do município, os estudantes dos do 3ª ano do ensino fundamental revelam nível insuficiente em leitura e escrita e em matemática. De acordo dados disponibilizados

---

<sup>10</sup>Programa instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, onde o MEC e as Secretarias de Educação (estaduais, distrital e municipal).

pelo Inep, 69,72% dos alunos apresentaram nível insuficiente nas três áreas estudadas. Bem acima da média nacional que é de 33,95 % e da média regional: 50,83%. O gráfico abaixo apresenta detalhadamente os níveis de proficiências em leitura, escrita e matemática na última etapa da avaliação.

Gráfico 5- Resultados ANA - Serra do Ramalho – BA, 2016.



Fonte: [inepdata.inep.gov.br](http://inepdata.inep.gov.br)

Analisando o gráfico, os estudantes de Serra do ramalho demonstraram leitura insuficiente, cerca de 76,74% leem palavras com estruturas silábicas diferenciadas, embora localizem apenas informações em textos curtos. Em textos longos somente nas primeiras linhas. Em 2014 esse índice era de 82,38 %. Houve uma queda nos índices, embora não suficiente para melhoria da aprendizagem. Vale lembrar que apenas 4,51% estão no nível adequado (nível 4).

Referente a escrita, em 2016 56,72% escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, não produzem textos ou se produzem são de forma inadequada e ilegíveis. Um dado interessante é que 41,65% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental do município estão no nível adequado na escrita. Superior ao ano de 2014, o qual eram de apenas 29,09%. Neste nível pressupõe que os estudantes:

escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição léxica e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão. (INEP, 2016)

Em relação as habilidades em matemática, 75,57% apresentaram desempenho abaixo do adequado, enquanto 24,43% com nível suficiente. Em 2014, o índice de insuficiente era maior: 81,59%. Em comparação nas três áreas testadas, mais da metade dos alunos tem nível insuficiente em provas de leitura e matemática. Veja na tabela abaixo.

Figura 3 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em leitura, escrita e matemática de Serra do Ramalho – Ba de 2013 a 2016.

Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Leitura (prova objetiva)			
Nível	Percentual		
	2013	2014	2016
Nível 1 (Até 425 pontos)	49,34%	49,21%	43,54%
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	36,21%	33,17%	33,20%
Nível 3 (Maior que 525 até 625 pontos)	13,13%	14,67%	18,76%
Nível 4 (Maior que 625 pontos)	1,32%	2,95%	4,51%

Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Escrita (prova discursiva)			
Nível	Percentual		
	2013	2014	2016
Nível 1 (Menor que 350 pontos)		33,17%	30,97%
Nível 2 (Maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)		27,56%	22,36%
Nível 3 (Maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)		9,76%	3,52%
Nível 4 (Maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)		29,09%	41,64%
Nível 5 (Maior ou igual a 600 pontos)		0,42%	1,51%

Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Matemática (prova objetiva)			
Nome	Percentual		
	2013	2014	2016
Nível 1 (Até 425 pontos)	49,17%	51,94%	42,57%
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	35,27%	29,65%	33,00%
Nível 3 (Maior que 525 até 575 pontos)	8,68%	9,50%	12,12%
Nível 4 (Maior que 575 pontos)	6,88%	8,91%	12,31%

Fonte: INEP

Os dados supracitados retratam a realidade educacional do município. Na tentativa de equacionar os índices de reprovação, abandono e desempenho dos alunos a “Secretaria Municipal de Educação vem envidando esforços para garantir a

atenção necessária ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas” (PME, 2015, p. 33).

Para isso, um processo coletivo de debates e discussões, com vistas ao fornecimento de subsídios teóricos, metodológicos e estatísticos, com objetivo realizar diagnóstico qualitativo/quantitativo sobre a realidade educacional no município para localizar e quantificar as pessoas da zona urbana, rural, indígena e quilombola atendidas nas diversas modalidades de ensino (PME, 2015).

Uma das ações da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), na tentativa de equacionar os problemas com o ensino descontextualizado na maioria das escolas, em 2017 unifica o ensino a partir de uma proposta pedagógica e avaliação municipal em toda a rede, tendo como meta desenvolver o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, com a participação dos coordenadores, professores e gestores. De acordo o projeto da SEMED, implantação de uma base curricular unificada para todas as escolas do Ensino Fundamental, com avaliação constante de desempenho dos estudantes, resultaria em mais qualidade para educação serramalhense.

Essa estratégia está em conformidade com a meta 05 do PME, a qual assegura alfabetizar “todas” as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

5.1) Criar propostas pedagógicas de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental articuladas com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) Instituir instrumentos de avaliação municipal para aferir a alfabetização das crianças no fim de cada ano e implementar medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. (PME, 2015, p. 78)

Ainda com intuito de sanar as deficiências do educando, a SEMED implantou o Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, como estratégia de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Baseado LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

estabelece o desenvolvimento da capacidade de aprender mediante o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Porém, é importante destacar que as políticas implantadas na educação não terão eficácia sem que o direito a uma nova concepção e prática de educação básica universal e democrática seja realmente assegurada a todos os alunos. Para isso, diferentes âmbitos devem ser levados em conta: sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos, ou seja, o fracasso escolar não deve ser atribuído tão somente ora aos alunos e suas famílias, ora à escola e professores.

Então, a solução é reconhecer que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (CF, art. 227). Além do mais, a responsabilidade de alfabetização dos estudantes do município de Serra do Ramalho é dever dos professores, gestores, secretaria de educação e instituições formadoras, imprescindível à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa.

### **1.5 Investigações: Teses de Mestrado e de Doutorado com Enfoques na Alfabetização e Letramento.**

A alfabetização tem se constituído, nas últimas décadas, em uma das questões sociais relevantes, pois suas implicações agem diretamente na vida social, econômica e cultural da sociedade, além de ser considerado um instrumento que ultrapassa o âmbito escolar. Deste modo, são necessários estudos que auxiliem na compreensão desse contexto, uma vez que a política educacional vigente anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização.

A partir dessa premissa, algumas leituras influenciaram na pesquisa do tema. Durante as buscas, alguns estudos foram encontrados em forma de teses de doutorado e publicados nos canais de educação da Universidade Federal do Espírito Santo. No intuito de ampliar o embasamento dessa pesquisa, realizou-se uma análise de tais teses que versavam sobre a alfabetização e temas afins. Quatro publicações foram selecionadas:

- a) Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES. Vanildo Stieg. 2012.
- b) A escrita para o outro no processo de alfabetização. Dania Monteiro Vieira Costa. 2013.
- c) Nos cadernos de um passado recente: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008). Fernanda Zanetti Becalli. 2013.
- d) Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento. Kaira Walbiane Couto Costa. 2017.

A primeira pesquisa configura-se em um estudo de caso sobre as práticas de alfabetização em uma classe do 2º ano do ensino fundamental, além de discutir a proposta de letramento no ensino da leitura e escrita com uma perspectiva política do Ministério da Educação (MEC). O autor Vanildo Stieg no ano de 2012 desenvolveu uma discussão em torno das propostas de alfabetização assumidas e proclamadas pelo discurso oficial do MEC.

A hipótese inicial do estudo foi a adoção do termo ou perspectiva do letramento, por parte do discurso oficial, representando a possibilidade de conciliação entre as ideias construtivistas e as defendidas pelos seguidores dos “antigos” métodos de alfabetização, tanto no tocante às práticas investigadas quanto no que se refere ao campo das decisões políticas. Muito embora traga como resultado o letramento como pretensão de formar minimamente leitores e escritores, o suficiente para que possam fazer as avaliações em evidencia diante das discussões da economia mundial. Neste contexto está idealizado, pelo letramento, a constituição de alfabetizados funcionais.

Em seguida, Dania Monteiro Vieira Costa em 2013 estuda o campo da linguagem, um estudo de caso com objetivo de discutir o processo inicial da alfabetização a partir textos como base do diálogo. Fundamentado na abordagem de Bakhtin e nas contribuições de Vigotski sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, postulando que a aprendizagem da linguagem escrita não se assenta sobre processos que devem estar maduros na criança, pois é no decorrer dessa aprendizagem que esses processos se constituem.

Nesse contexto, segundo a autora, as crianças também dialogam a respeito de suas ideias sobre o sistema de escrita, realizando, assim, uma reflexão sobre os aspectos discursivos e linguísticos da linguagem escrita. Acredita na possibilidade de uma alfabetização das crianças vivenciando a aprendizagem da linguagem escrita podendo, por meio dela, expressar seus sentimentos, desejos, conflitos, valores, alegrias, tristezas entre outros.

A terceira tese traz estudos desenvolvidos no campo da história da alfabetização e do ensino da leitura que tem como problema de estudo a história recente e ainda presente do ensino escolar em classes de alfabetização de escolas públicas.

Ao focalizar essa temática, busca compreender como os modelos de alfabetização foram apropriados, usados e/ou transformados por professoras alfabetizadoras que trabalhavam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Uma análise das práticas alfabetizadoras, materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares de professoras e de alunos, a fim de responder se a proposição de tais atividades contribuiu para a instauração de mudanças no trabalho com a leitura ou para a manutenção de soluções já presentes nas tradicionais cartilhas de alfabetização.

Autores como Cagliari, Emilia Ferreiro, Magda Soares, Gontijo são alguns dos autores que embasaram as pesquisas supracitadas. Basicamente as teses discutem as práticas de alfabetização, sejam ela de leitura ou escrita, no Ensino Fundamental. Alfabetizar e letramento são concepções que necessitam ser compreendidas e posto em prática. Pilar para o desenvolvimento de uma prática mais consistente.

Compreender a alfabetização em suas concepções teórico/prática traz inquietações e discussões. Nesse contexto, os estudos analisados objetivaram refletir sobre a importância das práticas alfabetizadoras, assim como o seu papel no processo ensino-aprendizagem. O mesmo propósito nesta pesquisa.

Abordar a alfabetização já seria suficiente para caracterizar como complexo o esse objeto de estudo. Associar a ele as discussões sobre saberes docente e as causas da não alfabetização confere complexidade ainda maior ao objeto de investigação definido. Sob olhares e preocupações com o ensino e a aprendizagem dos estudantes do ciclo inicial, busco respostas a fim melhor compreender as hipóteses e indagações sobre a construção do conhecimento do aluno.

## 1.6 Formulação do Problema de Investigação

É imperativo ao educador na atualidade refletir sobre a atuação teórica e prática, com objetivo de melhorar sua atuação pedagógica. Neste sentido, a conhecer teorias que nortearam o processo de alfabetização, bem como as concepções hoje vigentes, bem como impactos nas práticas docentes.

O processo de alfabetização é desafiador tanto para o alfabetizado quanto para o professor alfabetizador. Do alfabetizador porque requer a elaboração de muitos conceitos e do alfabetizado porque todas as atividades desenvolvidas em sala de aula necessitam de planejamento e reflexão para que se tornem lúdicas, significativas e acompanhe o processo de aprendizagem de cada estudante. Desse modo, formação, fundamentando e aperfeiçoando suas aulas é o fator propulsor da aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem, tão comum no ambiente escolar, tem se intensificado as discussões sobre o seu resultado ao final de um ano letivo. Nesse período os estudantes necessitam apropriar-se de um conjunto de competências e habilidades pré-determinadas pelo currículo escolar. A medida algumas limitações são impostas e a aprendizagem não acontece ou se efetiva, estará fadado ao fracasso escolar o que geralmente culmina na reprovação ou abandono da escola.

Nesse contexto, a temática da alfabetização está em pauta nas discussões de fóruns, órgãos e instancias no Brasil e no mundo. Não é uma novidade, pois ao longo da história apresentam pistas sobre como o tema vem sendo tratado.

No Brasil, com o período Colonial exatamente em 1827 promulga a primeira Lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras (Saviane, 2002). Porém, em 1834 o Ato Adicional à Constituição do Império transfere a responsabilidade do governo central sobre as escolas primarias e secundárias ao governo das províncias. Somente a partir da década de 1970 a 1980 que a alfabetização da população brasileira, é fator decisivo para a cidadania. Deste modo, as ações oficiais em favor da leitura e escrita para a população não é algo tão novo assim.

A democratização do ensino no Brasil é fato recente. As oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar aparece no final do século XX (OLIVEIRA, 2007). Para o autor, isso significa a superação da falta de escolas - causa histórica

e significativa da exclusão da escola no Brasil. No entanto, essa expansão do acesso da população brasileira evidencia exclusão dentro da escola, pelo não aprendizagem satisfatória, provocando um debate exaustivo sobre a qualidade de ensino.

Soares (1989) destaca que a exclusão escolar não se aplica somente aos que estão fora da escola, mas também àqueles que não logram êxito na trajetória escolar: não concluem o Ensino Fundamental os alunos que são reprovados inúmeras vezes, os que abandonamos e não aprendem. “Os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje”, afirma Oliveira (2007, p. 682), isto porque são excluídos da educação de qualidade. Ainda, segundo o autor, antes a reprovação e a evasão eram mais evidentes, hoje essa população permanece mais na escola com os altos índices de aprovação, no entanto a alfabetização plena não é atingida.

Se por um lado, como ressalta Oliveira (2007), um percurso de avanço tem se revelado no que se refere à democratização do acesso e da permanência dos alunos na educação básica, de outro são reveladas as dificuldades na oferta de um ensino de qualidade. Esse descompasso entre a democratização à educação básica e a qualidade do ensino ofertado pode ser confirmado, dentre outros fatores, a partir do desempenho dos estudantes em alguns sistemas de avaliação interna ou externa. O relatório Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) registra 758 milhões de pessoas no mundo apresentam baixa alfabetização, destes, 115 milhões têm entre 15 e 24 anos. No Brasil, no ano de 2016 existiam 11,8 milhões de analfabetos. Esse público não sabe ler nem escrever frases simples.

O relatório destaca que a média de anos de estudo é de 7 anos, enquanto em países como Alemanha e os Estados Unidos é de 13 a 14 anos. Ademais, países como África do Sul e Chile apresentam números por volta de 10, a China por volta de 12 anos, bem superior à média brasileira. 41% dos estudantes brasileiros abandonam a escola sem se formar — quase o dobro dos 21% registrados na média dos outros 13 países com dados sobre a etapa.

Dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)<sup>11</sup>também observou a alfabetização plena dos estudantes brasileiros não é atingida totalmente

---

<sup>11</sup>O Inaf é um indicador que mede os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta.

nem por estudantes do Ensino Superior: apenas 22% dos indivíduos com este grau de instrução apresentaram pleno domínio das habilidades de leitura e de escrita. 74% estão entre os níveis elementar e intermediário. Os 4% dos pesquisados situam-se na condição de proficiência da escala esperada.

Os baixos índices alcançados por estudantes brasileiros em testes de proficiência de leitura e escrita (Provinha Brasil, ENEM, SAEB, ENADE, PISA) avaliam grupos diferenciados de estudantes. Complementarmente, o desempenho insuficiente nas habilidades da leitura e da escrita dos alunos, sobretudo no que diz respeito à capacidade de usar a linguagem em diferentes situações comunicativas, situações comuns numa sociedade letrada, pode ser observado (SOARES, 2003).

Soares (2003) complementa que os dados provenientes das avaliações de larga escalas, revelam que uma grande quantidade de alunos sai não-alfabetizada ou semi-analfabeta da escola depois de anos de escolarização, não dominam a leitura e a escrita. Apontam dados do cotidiano escolar, os quais muitos educadores têm vivenciado na prática: mais da metade das crianças apresentam níveis insatisfatório e, as com desempenhos aceitáveis, poucas expressam capacidades de leitura e escrita compatível com o tempo de escolarização (ESTEBAN, 2008).

Avaliações de rede de âmbito nacional e internacional alardeiam o baixo nível da educação no Brasil e apontam, como alertam Sousa e Oliveira (2010, p.814), é necessário estar atento, pois, “ao buscar exemplos concretos de uso desses resultados (dos sistemas de avaliação de rede), verifica-se que as iniciativas tomadas indicam majoritariamente a escola como grande usuária, tendendo-se a responsabilizá-la pelos resultados”.

Diante do exposto, reconhecer os papéis fundamentais dos envolvidos na educação não significa responsabilizá-los inteiramente pelos problemas ou superação educacional. Enfim, a alfabetização igual para todos, leva a um questionamento: sabemos fazer escola de qualidade para os estudantes excluídos dentro das salas de aulas?

Novos enfoques e paradigmas acerca da prática pedagógica vem se delineando, permitindo uma compreensão crítica do desenvolvimento dessa prática no interior da escola. É significativo este campo de estudo, haja vista a importância assumida por esta temática, cujas contribuições são significativas para as reflexões

acerca das experiências desenvolvidas pelos professores, bem como para a ressignificação do processo de formação profissional docente.

É neste contexto que esta pesquisa procurou evidenciar como as dificuldades e/ou evidências de aprendizagem se refletem no processo de alfabetização no ciclo inicial, especialmente no 2º ano. O problema reside em um desempenho aceitável no 1º ano, no entanto ao cursar o 2º e o 3º ano (série final do ciclo) os estudantes encontram barreiras, gerando altos índices de reprovação.

Para isto, delineou-se como objetivo geral a necessidade de analisar o conjunto de práticas de ensino responsáveis pelo processo de alfabetização, investigando a evolução ou dificuldades encontradas pelos alunos e/ou professor na interrelação da construção do conhecimento. Como objetivos específicos ressaltam-se: compreender o processo de alfabetização no sentido de identificar os efeitos da prática pedagógica no sucesso ou insucesso das crianças; conhecer as principais dificuldades de aprendizagem no processo de Alfabetização encontradas nas classes de 2º ano A, da Escola Dr. Eduardo Martini; investigar a metodologia de ensino aprendizagem utilizada pelo professor no processo de aquisição do conhecimento.

Isso justifica a escolha do tema, pois deve-se ao fato de que o sucesso das práticas de alfabetização decorre da possibilidade de o aluno assimilar os conhecimentos científicos contemplados pelo currículo escolar, entretanto, caso apresente dificuldades significativas, tais aprendizagens não se consolidarão e o aluno poderá sofrer grandes perdas nas séries seguintes.

Diante deste problema, esta pesquisa tem por objetivo analisar os desafios encontrados na alfabetização, sob a perspectiva do docente e traz como tema "O Processo de Alfabetização dos Alunos do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Dr. Eduardo Martini em Serra do Ramalho - BA.

O problema então se constitui em compreender o processo de alfabetização, conhecer as principais dificuldades de aprendizagem e investigar a metodologia de ensino utilizada pelos professores do ciclo de alfabetização no processo de obtenção do conhecimento. Essa pesquisa tem como foco a alfabetização das crianças nas séries iniciais em uma escola pública.

## 1.7 Pergunta de investigação

O Processo de Alfabetização permite analisar o conjunto de práticas de ensino que envolve o sistema de alfabetização em torno da leitura e da escrita que dever ser abarcada num determinado tempo pelo sujeito que conseqüentemente inserido nesse processo tende a compreender o conhecimento construído de forma progressiva no início da sua aprendizagem.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky em sua pesquisa sobre os níveis de aprendizagem, afirmam que a aquisição gradual das aprendizagens é real quando pautada em atividades e intervenções pedagógicas que favoreça a superação das dificuldades surgidas durante todo procedimento de ensino (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991).

Todavia, parte das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Dr. Eduardo Martini, sai desta série com habilidades adquiridas durante o ano letivo as quais servirão de suporte para seu desenvolvimento nas séries seguintes. Nota-se que tais alunos se “perdem” nesta trajetória não atingindo as competências esperadas e prescritas em seu diagnóstico inicial (1º ano) ao terminar o 3º ano.

Se o histórico escolar do 1º ano apontava para uma aprendizagem significativa e concreta é necessário compreender onde estes alunos atenderiam as exigências em torno do processo de alfabetização com sucesso, que fatores travaram estes alunos durante este percurso e porque regrediram quando tudo apontava para uma progressão. Deste modo, algumas perguntas norteiam esta pesquisa.

- Por que os alunos do 1º ano do ensino fundamental I da escola Municipal Dr. Eduardo Martini em Serra do Ramalho – BA saem com habilidades e competências ao final do ano letivo e travam no 2º ano seu desenvolvimento em leitura e escrita?
- Quais fatores que dificultaram o processo de Alfabetização nas classes destes alunos durante o percurso do 2º ano?
- Como se caracteriza a prática pedagógica desenvolvida no processo de alfabetização de crianças no contexto escolar?

Para se chegar a um resultado satisfatório faz-se necessário conhecer a realidade dos envolvidos. Portanto, esta pesquisa tenta buscar respostas para as questões citadas anteriormente.

## **1.8 Objetivos da investigação**

Este trabalho tem o objetivo de apresentar dados que possibilitem direcionar redirecionar o processo de ensino e aprendizagem da escola, auxiliando-os a superar ou reduzir as limitações impostas. Abaixo, descrevo os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

### **1.8.1 Objetivo geral**

- Analisar o conjunto de práticas de ensino responsável pelo Processo de Alfabetização, bem como a evolução ou dificuldades encontradas pelos alunos ou professor numa inter-relação da construção do conhecimento.

### **1.8.2 Objetivos específicos**

- Compreender o processo de Alfabetização, analisando os efeitos da prática pedagógica no sucesso ou insucesso das crianças;
- Conhecer os fatores que dificultaram o processo de Alfabetização nas classes de 2º ano A, da Escola Dr. Eduardo Martini;
- Identificar a metodologia de ensino aprendizagem utilizada pelo professor no processo de aquisição do conhecimento;

## **1.9 Justificativa**

Numa sociedade onde ler e escrever representa poder, aos que não sabem interpretar um texto ou mesmo escrever suas ideias resta ser subalternizados. Discorrer sobre analfabetismo, seja ele produzido no interior das escolas ou fora

delas, é o mesmo que discorrer sobre injustiça social. É também denunciar as injustiças que produzem a desigualdade, pois "não cabe fatalisticamente cruzar os braços"(FREIRE, 2001, p. 98).

Alfabetizar todos continua a ser um projeto e um desafio. Um desafio não somente meu, enquanto professora alfabetizadora. Este é um desafio coletivo. Ou pelo menos deveria ser. Por que não nos indigna saber que cerca de 115 milhões de analfabetos? Talvez por que esquecemos que atrás desse número há nomes: Alessandra, Hélio, Luiz, Ingrid, Crisleide, Eloane, Eduardo, João... Os números escondem pessoas que possuem sonhos e vontades, ou seja, sujeitos reais.

Por isso, Garcia (2008, p. 566) adverte que é preciso "(...) refletir crítica e coletivamente sobre as consequências sociais, culturais e políticas na vida de quem passa pela escola e dela sai, tantas vezes ao final do tempo de escolaridade obrigatória, sem sequer saber ler e escrever.

O estudo dessa temática trata do processo de alfabetização, no que diz respeito aos desafios encontrados pelos docentes no estabelecimento da relação entre a teoria e a prática. A inquietação surgiu durante as discussões entre professores relatando o desenvolvimento dos alunos nas séries seguintes em que eu lecionava. A pergunta era: Por que os alunos que saem do primeiro ano com competências e habilidades adquiridas para aquela série não logram sucesso, regredindo e/ou não ampliam seus conhecimentos na trajetória escolar? Por que regrediram quando tudo apontava para uma progressão?

Dificuldades durante o processo de alfabetização demandam interesses diversos no meio educacional devido à realidade mostrada através de meios avaliativos em relação ao índice de analfabetismo no Brasil. Dessa forma, pesquisar sobre possíveis dificuldades cognitivas ou métodos escolares inadequados durante o processo de aquisição desses conhecimentos, abre leques para uma grande reflexão sobre os fatores determinantes do sucesso ou fracasso do principal sujeito inserido nesta ação, o aluno.

Compreender o processo de construção do conhecimento da criança no início do ensino implica numa postura de conhecimento, por parte do educador, das etapas de aprendizagens, possibilitando avanços significativos. Tal compreensão implica em desenvolver meios de intervenção educativos adequados e

imprescindíveis para a consolidação das habilidades indicadas para o momento do aluno.

As crianças que não avançam em suas aprendizagens têm a tendência de desenvolverem uma autoestima baixa que a leva para um fracasso já traçado em sua trajetória escolar e conseqüentemente na sua vida inteira.

Neste contexto, fala-se muito em uma política de alcance as estas crianças com programas e até mesmo mensagens de incentivos em reuniões escolares a cada ano letivo. Porém, o que se vê é a repetição das mesmas práticas com resultados semelhantes a cada final de semestre. Então, fica evidente que é urgente a necessidade de políticas de intervenção nas práticas pedagógicas que visem o avanço dos sujeitos inseridos no processo resultando numa educação de qualidade.

Com base em teorias de estudiosos, esta pesquisa, buscará responder as inquietações acima citadas, propiciando caminhos para resolução das mesmas. Creio que o tema é de grande relevância para educadores da área de alfabetização nas series iniciais, pois por meio deste projeto serão apontados indicadores para práticas bem-sucedidas na alfabetização.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ALFABETIZAÇÃO**

Alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever, alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar. (MAGDA SOARES, 2004)

A sociedade vem sofrendo transformações, exigindo o domínio da leitura e a escrita como meio necessário ao efetivo desenvolvimento social. E nesse constante processo a escola é desafiada e responsabilizada a assumir seu papel de grande relevância: a aquisição das habilidades de leitura e escrita, com a finalidade de responder as demandas da sociedade letrada.

A educação como fator de promoção social deve começa nas séries iniciais com uma alfabetização de qualidade. No entanto, na maioria das vezes o processo de alfabetização inicial das escolas brasileiras apresenta resultados negativos de aprendizagem. Um prejuízo aos estudantes que saem do Ensino Fundamental.

Portanto, este capítulo visa apresentar algumas reflexões sobre alfabetização. Deste modo, a discussão trará os conceitos, concepções que norteiam a prática docente, além de conhecer as ideias dos autores que embasam essa pesquisa.

### **2.1 Alfabetização e Direito a Aprendizagem**

As intensas mudanças no processo de alfabetização das crianças vem trazendo um novo olhar no processo educacional. Transformações na organização escolar relativas ao ingresso de crianças na Educação Básica desafiaram os educadores a estabelecer novas concepções do que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização.

A educação é direito garantido a todos os brasileiros, seja criança, adolescente, jovem ou adulta, conforme prevê a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Básica “[...] tem por finalidade

desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.02).

Deste modo, aprender ler e escrever é uma das premissas educacional. Alfabetizar as crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental é direito garantido na Lei nº 11.274/2006 que caracteriza “o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade (BRASIL, 2006, p. 01).”

Porém, alfabetização não é apenas ler e escrever, é estar inserido na cultura letrada conquistando de sua autonomia e sua inserção social, isto é, permitir a “ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2007, p.17). Estar alfabetizado é,

ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2007, p. 16).

O desafio, nesse contexto, é para os professores que atuam nos primeiros anos de escolarização: assegurar aos alunos tanto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico, quanto o domínio das práticas de leitura e escrita socialmente relevantes. Embora muitos professores desconsiderem as expectativas socialmente estabelecidas para o ensino da linguagem escrita na escola.

Ferreiro (1996, p.24) assegura que “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. Assim, alfabetizar vai além da decodificar e codificar da escrita. A autora afirma que os educadores costumam resumir o processo de alfabetização como sinônimo de uma técnica. O que é para ela um erro, pois desvalorizam o conhecimento trazido pelas crianças. Então, apresenta propostas fundamentais sobre o processo inicial da alfabetização:

Restituir a língua escrita seu caráter de objeto social; Desde o início (inclusive na pré-escola) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível; Permite-se e

estimula-se que a criança tenha interação com a língua escrita, nos mais variados contextos; Permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio; Não se supervaloriza a criança, supondo que de imediato compreendesse a relação entre a escrita e a linguagem. Não se pode imediatamente, ocorrer correção gráfica nem correção ortográfica (FERREIRO, 1999, p.44-47).

Incluir a criança no processo da escrita a partir do conhecimento trazido de casa é a premissa no período de alfabetização. Ferreiro (1999) lembra que algumas crianças já chegam sabendo para que serve a escrita e terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar bem antes, possibilitando de interagir com a língua escrita. Por outro lado, há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se dela. Portanto, não podemos atribuir à escola como único espaço formativo.

Portanto, será necessário que a escola determine o que precisa ensinar, com uso de metodologias e propostas pedagógicas adequadas, tendo em vista os conhecimentos, as capacidades e as habilidades referentes à alfabetização de cada etapa da escolarização, oportunizando aprendizado para todos.

Contudo, para que a escola possa contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, é fundamental que se conscientizem principalmente os professores alfabetizadores, de que todas as crianças são capazes de aprender. Logo, é responsabilidade dos educadores, assegurar a essas crianças acesso e domínio da leitura e da escrita. Ferreiro (1999) assevera que as crianças são facilmente alfabetizáveis, no entanto são os adultos que dificultam o processo de alfabetização delas.

Garantir a alfabetização das crianças, como previsto em lei, perpassa por alguns entraves. O primeiro, tão polemizado pelos diretores, coordenadores e professores, os altos índices de alunos de com dificuldades de aprendizagem nas escolas que vão avançando a cada etapa sem saber ler e escrever produtivamente. O segundo são os ritmos de aprendizagem diversos, deste modo o processo depende das particularidades de cada criança.

Nesse contexto, o papel do professor pode ser decisivo. A ele compete desenvolver propostas metodológicas e pedagógicas que considere as especificidades de cada aluno, garantindo, portanto, um ensino de qualidade e mais igualitário. Contudo, a função da escola não é apenas alfabetizar, mas desenvolver

os conhecimentos, contemplando os diversos tipos de linguagem, além de favorecer a construção de uma educação letrada e cidadã ao aluno.

## **2.2 O Processo de Alfabetização**

O tema alfabetização ganhou centralidade nas últimas décadas e uma pergunta permeia as discussões. Como deve ser o processo de ensino e aprendizagem de leitura e a escrita? Por muito tempo, presumiam que ensinar ler e escrever era responsabilidade somente da escola e que a escolha do método era o cerne para alfabetização dos estudantes. Acreditou-se que a escolha adequada era a solução para as dificuldades encontradas no percurso escolar. Nesse contexto, as discussões sobre o assunto vêm crescendo, fazendo-se necessário retomar algumas considerações a respeito da alfabetização no Brasil.

A alfabetização, de acordo Mortatti (2006), ganhou destaque no século XIX. A marca desse período era a metodologia centrada na dificuldade de leitura e escrita das crianças. Ganhou maior ênfase no Período Republicano. “Saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social” (MORTATTI, 2006, p. 2).

O ensino, ainda restrito a elite brasileira, tornou-se gratuito. Deste modo, fez-se necessário um ensino “organizado, sistemático e intencional” exigindo a capacitação desses profissionais especializados (MORTATTI, 2006, p. 3).

A busca por soluções aos problemas educacionais, buscando o fim do fracasso escolar na alfabetização, é o foco de muitos estudiosos e educadores. De acordo Emília Ferreira (2001, p. 9), “a alfabetização inicial é considerada em função do método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” das crianças”, ou seja, os problemas estavam centrados em quem ensina e em quem aprende. Vale dizer, que a solução estava no método de alfabetização.

A validade do método partia dos mais revolucionários ao mais tradicional. Então, para Soares (2004) a alfabetização, até então, era vista como aprendizagem convencional da escrita. Buscar o melhor método poderia assegurar a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Até meados dos anos 80, o domínio do sistema de escrita era pré-requisito para o desenvolvimento das capacidades de uso da leitura e da escrita, “isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever [...] para só

depois de vencida essa etapa [...] ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc” (SOARES, 2004, p. 98).

Nos anos 90, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante de pesquisas de Emília Ferreiro e outros participantes. A inserção dos estudos construtivistas na escola representou um avanço para a alfabetização. Isto porque a psicogênese da língua escrita compreendia a escrita não apenas como mera decifração de um código, um ato mecânico, como pensavam os adeptos dos métodos tradicionais de alfabetização, mas como algo que transcende os muros da escola.

Nesse contexto, o centro deixa de ser o método e passa ser o processo de aprendizagem do estudante. A alfabetização deixou de ser uma codificação (escrever) e decodificação (ler) como previa o tradicionalismo. Soares (2004, p. 98) esclarece que o construtivismo “alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita”. Essa transformação oportunizou compreender com as crianças constroem o conceito sobre o sistema e as práticas de leitura e escrita.

Entretanto, os educadores compreenderam de forma equivocada como esse processo de alfabetização se desenvolveria de modo mais adequado. Entender a interação dos alunos com práticas e materiais reais na leitura e escrita fez com que professores desprezassem a importância de um ensino sistemático da aprendizagem inicial da língua escrita. Além disso, foram levados a pensar que a criança seria capaz de aprender de maneira natural, desde que estivesse inserido em um contexto variado de leitura e escrita, ou seja, “através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 98).

Embora tenha contribuído significativamente na área da educacional, também conduziu a perda da especificidade do processo de alfabetização. Isso porque o processo de construção do sistema de escrita da criança se sobrepôs ao ensino convencional linguístico, “privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonologia” (SOARES, 2003, p. 11).

Nesta perspectiva, a alfabetização dar-se-ia através de uma profunda imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, descartando-se qualquer tipo

de atividade didática que não estivessem vinculadas a essas práticas. Tão-somente o contato com textos que circulam na sociedade não é garantia que os estudantes se apropriem da escrita alfabética, pois essa aprendizagem não é espontânea, necessitando que a criança reflita sobre as características do nosso sistema de escrita.

Por outro lado, o construtivismo, levou a compreender que os métodos de alfabetização no modelo descrito eram incompatíveis com a nova concepção, ou seja, eram considerados tradicionais, e assim deveriam ser descartados.

### **2.3 Métodos de Alfabetização: Tradicional ou Construtivista?**

Nas duas últimas décadas do século XX, a discussão sobre aspectos metodológicos tem mudado os rumos no pensamento sobre alfabetização, que acaba alterando também os modos de realizar o ato de alfabetizar.

Os desdobramentos dessa mudança em novas bases teóricas pautada na construção do conhecimento, a expressão “método de alfabetização” tem sido muito questionada. O fato é que:

a prática de alfabetização é composta de modos de fazer assumidos por quem alfabetiza e também pelas teorias que vão se consolidando a cada época e, seja com o nome de técnicas, de métodos, de metodologia ou de didáticas de alfabetização, o fato é que os professores sempre precisaram/precisam conhecer e criar caminhos para realizar da melhor forma o seu trabalho (FRADE, 2005, p. 8).

A autora traz diferentes significados da palavra método, podendo designar:

um método específico, como o silábico, o fônico, o global; um livro didático de alfabetização proposto por algum autor; um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única; um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico. (p. 15)

Diante do exposto, são definições que comprovam que os professores não se apropriam da mesma forma das instruções existentes em determinado método. Usam de competências, de conhecimento e de intuição, advindos de suas práticas

de sucesso. Para tanto, descrever cada um é um dado historicamente utilizado por professores para ensinar.

A educação até os anos 80 aponta métodos diferentes no intuito de orientar os professores na alfabetização das crianças. A alfabetização como ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” chegou as salas de aula com diferentes métodos: métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) para padronizar a aprendizagem da leitura e escrita.

O método sintético é o mais antigo, “partia-se do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto” (CAGLIARI, 2009, p.37), ou seja, vai das partes para o todo em que primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores.

A disputa sobre qual unidade de análise a ser considerada – a letra, o fonema ou a sílaba –, é que deu o tom das diferenciações em torno das correspondências fonográficas. Para esse conjunto de métodos denominados sintéticos, propõe-se um distanciamento da situação de uso e do significado, para a promoção de estratégias de análise do sistema de escrita.(FRADE, 2005, p. 22)

Esse método se divide em três processos: alfabético, fônico e silábico. No método Alfabético, também conhecido como silabação, parte do princípio de “apresentar partes mínimas da escrita, as letras do alfabeto, que, ao se juntarem umas às outras, formavam as sílabas ou partes que dariam origem às palavras.” (FRADE, 2005, p. 22), em outras palavras, se aprende o nome das letras, a sequência do alfabeto, sílabas e palavras. Nesse método a memorização é o único recurso didático utilizado, pois, de acordo com Carvalho (2010, p.22), “[...] o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas. [...]”. O objetivo é combinar letras e sons, surgindo aí o procedimento de soletração. O conhecido como o famoso (be-a-ba, be-e-be, etc.) para tentar decifrar a palavra bola: “be-o-bo, lê-a-la = bola”.

Já no método fônico o processo é diferente. De acordo Frade (2005, p. 25) tem como “princípio é de que é preciso ensinar as relações entre sons e letras, para que se relacione a palavra falada com a escrita. Dessa forma, a unidade mínima de análise é o som”.

Nesse modelo de alfabetização, a dimensão sonora da língua é o central no método fônico. Começa ensinando a forma e o som das vogais, depois as consoantes, e por fim, cada letra como um fonema sendo que unidas formam as sílabas e posteriormente as palavras. Inicia-se dos sons mais fáceis para os mais complexos, ou seja, ensina-se a decodificar os sons da língua na leitura, e codificá-los, na escrita. O problema, de acordo Frade, é que:

Há variações dialetais na pronúncia das palavras e, mesmo assim, elas são escritas de forma estável. Por exemplo: a palavra tomate, escrita com o e, é pronunciada como [tumatsi] (“tumatchi”) em algumas regiões do Brasil. Outro problema é que algumas letras podem representar diversos fonemas, segundo sua posição na palavra: a letra s, por exemplo, corresponde a diferentes fonemas, conforme apareça no começo da palavra (sapato, semente, sílaba, sorte, susto) ou entre vogais (casa, pose, música, pouso, usual). Além disso, um fonema pode ser representado por várias letras: o fonema / s / por ser representado pela letra s (sapeca), pela letra c (cenoura), pela letra ç (laço), pelo dígrafo ss (assar), pelo dígrafo sc (descer), pelo dígrafo xc (excelente). O princípio de relação direta da fala com a escrita não se aplica, então, à maioria dos casos. Por isso temos a ortografia e diversas convenções para estabilizar essas diferenças de representação. (FRADE, 2005, p. 22)

Essas dificuldades apresentadas pelo método, ainda trazia um outro: a consoante não é pronunciável sem o apoio de uma vogal. Ao ensinar um fonema, então, era necessário pronunciá-lo com o apoio de uma vogal, que ficava meio escondida na emissão sonora, para que pudesse se materializar o “som”. Como por exemplo, o fonema /f/ se pronunciava [fe] (“fê”). Para dar sentido ao fonema, associando a letra ao som desenhava, por exemplo, uma mangueira jorrando água, que tinha o formado da letra J.

No processo silábico (silabação) a principal unidade de análise é a sílaba. A criança estuda a análise das sílabas, para posteriormente formar as palavras. A ordem de apresentação das sílabas segue das mais fáceis para mais difíceis, a partir de palavras chaves e estudadas sistematicamente em famílias silábicas com a finalidade de formar palavras e conseqüentemente formar as frases (FRADE, 2205).

Esse método traz uma complexidade do ponto de vista do professor, um equívoco em iniciar o trabalho silábico pelo o que considera ser mais fácil para a criança: a apresentação das vogais, seguidas dos “encontros vocálicos”. No entanto Soares, Frade, Morais, Ferreiro entre outros, alerta que as sílabas compostas por uma vogal ou por encontro vocálico não são padrões mais frequentes no português,

podendo ser de mais difícil apreensão. Bem como considerar difícil e complexo o “tra” da palavra trator, pode ser de fácil apreensão, porque é muito utilizada em palavras que os alunos conhecem” (FRADE,2005, P. 30).

Além disso, parte de textos “fabricados” para treinamento das sílabas descontextualizadas, sem sentido e descolados de qualquer uso social. Embora apresente de acordo a autora supracitada (Idem), “uma dimensão importante e necessária para o aprendizado da escrita: a análise das relações entre unidades sonoras e grafemas (“letras” ou grupos de letras)”.

Pelo exposto, o método sintético pela sua rigorosidade na memorização e fora do contexto da criança tende a priorizar apenas a decodificação (análise fonológica) com ênfase limitada no que se refere ao sentido dos textos e no uso social da escrita.

O segundo grupo, do método analítico, considerava que o ensino deve começar por um nível menos complexo para um nível mais avançado, pois a aprendizagem baseia-se na língua falada para desenvolver a língua escrita. Inicia a partir da década de 30, “quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos” (CAGLIARI,1998, p.37).

De acordo com Fontes e Benevides (2012, p. 4) a leitura é um ato global e audiovisual. Esse método

tem como ponto de partida unidades linguísticas maiores como palavras, frases ou pequenos textos para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem, como as letras e as sílabas, supondo que, no reconhecimento global como estratégia inicial.

Dividida também nesse grupo três processos: Palavração, Sentenciação e Global. No processo de palavração,

[...] a criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas num processo oral, usando, assim, a técnica da memorização, para o reconhecimento global de certa quantidade de palavras da lista em combinações diferentes, para construir sentenças significativas e, na sequência, trabalhar as sílabas/letras até a criança se tornar capaz de fazer, de forma automática, as conversões letras/sons (MORAIS, ALBUQUERQUE E LEAL, 2008, p. 17).

São palavras significativas retiradas de um texto ou de uma história que a partir da visualização e pela configuração gráfica a criança faz a relação da palavra com a imagem elaborando uma análise dos dois elementos. Um método parecido com o processo silábico, porém o que diferencia desse método em relação ao silábico é que as palavras são aprendidas de forma global. As palavras são decompostas posteriormente ao início do processo. Também não parte do mais fácil para o mais difícil, o importante é que tenham significado para os alunos.

No processo da sentençação, a unidade de análise central é a frase. Depois da memorização para o processo de reconhecimento global a criança passa a decompor em palavras, a seguir em sílabas até reconhecer essas partes em outras sentenças. O professor alfabetizador vale-se da comparação das palavras, ampliando assim, o vocabulário com novas palavras.

A aprendizagem, de acordo com esse método, acontece por meio da visualização e pela configuração gráfica, isto é, através de atividades com a utilização de “cartões para fixação, com palavras de um lado e gravuras de outro, exercícios cinestésicos para o ensino do movimento de escrita de cada palavra, entre outros recursos e procedimentos” (FRADE, 2005, P. 33).

Esse método apresenta vantagens e desvantagens. Segundo a autora supracitada

são elencadas duas vantagens: a de se trabalhar com a frase, considerada, de acordo com as teorias gramaticais vigentes na época, como a unidade mais completa da língua; e a de se enfatizar um tipo de leitura que pode utilizar pistas do contexto para a compreensão. Como desvantagem, aparece a mesma citada quanto ao método de palavração: o perigo de se gastar muito tempo com a memorização e de se dar pouca atenção à análise de palavras.(2005, P. 33).

Deste modo, nessas falhas de aprendizagem corre-se o risco de os docentes manter a simples visualização, sem incentivar a análise e o reconhecimento de partes da palavra. Muito embora seja muito comum, hoje nas escolas de alfabetização, a utilização de palavras como os nomes próprios, nomes de personagens, expressões de parlendas e outras mais frequentes, oportunizando a análise e comparação de segmentos menores como letras, sílabas e palavras.

Por último o processo global, também conhecido como método global de contos, parte de pequenas histórias, retirando do texto as frases, as quais se

decompõem em palavras, as palavras em sílabas, as quais formarão novas palavras a partir dessas sílabas estudadas. Segundo Fontes (2005), Carvalho (2010), entre outros autores, nesse método a história completa é contada repetidas vezes para a partir daí aprenda e reconheça globalmente para na sequência o reconhecimento das sentenças para facilitar a memorização e reconhecimento das sílabas.

A estratégia é que o texto seja lido diversas vezes e memorizado, para reconhecer as sentenças, expressões, palavras e por fim as sílabas. Um processo longo e seguido de várias lições. Conforme destaca Frade (2005, p.35),

somente após esse convívio maior com o texto é que viria uma forma de decomposição, mas com o cuidado de fragmentá-lo em parcelas maiores: primeiro a sentença, depois a palavra. Assim, se um livro constava de 10 lições, recomendava-se que só após a 4ª lição, por exemplo, é que se fizesse a fragmentação em sentenças da primeira lição aprendida. Quando se estava na 6ª lição é que se fazia a palavração da 1ª lição, e assim por diante. Esse movimento mostra que havia um cuidado em não se chegar, de forma abrupta, a unidades menores, que poderiam ficar sem sentido para os alunos.

Percebe-se então, que os métodos apresentados são conhecidos como tradicionais por suas características cartilhesca, onde as cópias, as listas de palavras, os ditados e os exercícios repetitivos permeavam a avaliação alfabetização (CAGLIARI, 2009). As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área.

Vale ressaltar que as cartilhas surgiram no século XVI como material necessário no ensino da leitura e escrita apenas como abecedário. As primeiras chegaram ao Brasil importada de Portugal, sendo posteriormente produzidas por professores paulistas e fluminenses a partir do método sintético para posteriormente chegar ao método analítico. Algumas podem ser citadas na ordem cronológica: 1º Livro de Leitura (1892), Cartilha Analytica(1907), Cartilhas Sodré (1940), Caminho Suave (1948). Nesta última é proposto a silabação do método analítico na leitura e escrita.

As cartilhas foram se modificando de acordo a necessidade de ampliação dos conhecimentos ou pelo “modismo da educação<sup>12</sup>”. De acordo Cagliari (2009) a cartilha era,

---

<sup>12</sup> Citação de Cagliari pelas constantes mudanças dos métodos de alfabetização na educação.

apenas um abecedário; depois tornou-se uma tabela de letras, que representava as escritas dos padrões silábicos da fala ;reestruturando-se em seguida em palavras-chave e sílabas geradoras, deixando assim de ser apenas um livro para ensinar a ler e tornando-se um livro para fazer exercícios de escrita. Então começou a apresentar textos com palavras já estudadas pelos alunos, numa ordem crescente de dificuldades, e foram incorporados exercícios gramaticais e estruturais para o aluno desmontar e montar palavras. Tempos depois, recebeu a companhia do manual do professor e uma seção especial, dedicada ao período preparatório, cuidando da prontidão dos alunos para a alfabetização. As tabelas de letras sumiram e até o alfabeto não fazia mais parte da cartilha (p. 80)

Utilizada por muitos anos pelos professores, ainda hoje, muitos ainda continuam achando que esta foi a melhor maneira de alfabetizar as crianças, seguido pelo livro didático. Outros, pela comodidade de ser um método pronto. No entanto, segundo Cagliari (2009, p. 98) “as cartilhas representam a prática de métodos mecanicistas, bons para adestramento, para condicionamento, mas muito ruins para quem quiser usar a reflexão para construir o conhecimento” por vim tudo pronto o aluno basta “digerir”. Complementa ainda que o professor,

por falta de espírito crítico, por falta de competência necessária para discutir a questão a fundo e seriamente, muitos professores continuam achando que a melhor maneira de alfabetizar é pelo método das cartilhas, se possível, seguindo o próprio livro didático. (p. 99)

Contudo, a partir dos anos 80 os métodos sintéticos e analíticos centrados, pautados num material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas, palavras e frases soltas passou a ser criticado amplamente. Uma nova forma de alfabetizar começou a ganhar força, principalmente com a chegada do construtivismo, que mesmo não sendo entendido inicialmente de forma correta por alguns educadores, mudou os rumos da educação. Soares (2003, p.98), diz que construtivismo:

Trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

A criança passa a ser então um ser pensante, não podendo estar limitada a decorar palavras e frases sem significados. A necessidade de alfabetizar os alunos de maneira mais efetiva na qual eles não somente decodifiquem as letras, sílabas e palavras, mas que entendam o que elas representam.

Diante do exposto, a trajetória da alfabetização percorreu um longo percurso para no intuito de dominar a leitura e a escrita numa construção efetiva e continua. Não basta codificar e decodificar sinais, pois não é suficiente para uma comunicação por meio da escrita nos diversos tipos de discurso.

Tomando como parâmetro a compreensão do processo de aquisição da língua oral e escrita pela criança, a alfabetização passa a ser vista a partir do princípio de “como se aprende”, deslocando a atenção para a compreensão do processo de construção do conhecimento realizado pelo aluno, uma vez que a aquisição da leitura e da escrita ocorre de maneira simultânea. Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre a partir da interação do sujeito cognoscente (criança) com o objeto cognoscível (língua escrita) e o sucesso da alfabetização decorre da transição das fases evolutivas de construção do conhecimento sobre a escrita pelas quais passa a criança. Assim, é preciso compreender que as crianças possuem ritmos de aprendizagem diferentes, fazendo-se necessário o conhecimento dos diferentes níveis da linguagem escrita pelos quais passam a criança.

As contribuições de desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) no campo da Psicologia, foram muito importantes, rompendo com a concepção de língua escrita como um sistema de notação alfabético e não como um código. Para as autoras as crianças ou os adultos analfabetos passam por diferentes fases que vão da escrita pré-silábica (o aprendiz não compreende ainda que a escrita representa os segmentos sonoros da palavra) até as etapas silábicas e a alfabética (domina o valor letras e sílabas).

Na fase pré-silábica, a escrita é representada por desenhos, rabiscos típicos de letra, sem estabelecer correspondência entre grafia e som. Caracteriza-se também pela relação dos nomes de pessoas ou coisas, associando-as ao seu tamanho. Como por exemplo, para a escrita da palavra formiga, a criança escreverá uma palavra contendo poucas letras e, para a palavra boi, muitas letras. Isso porque

as criança exploram então critérios que lhe permitem, às vezes variação sobre o eixo da quantidade (variar a quantidade de letras que se utiliza de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza das mesmas letras sem modificar a quantidade). A coordenação dos dois modos de diferenciação (quantitativos e qualitativos) é tão difícil aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva. (EMILIA FERREIRO, 2001, p. 24)

Já na fase silábica, a criança acredita que a escrita representa partes da fala, onde cada letra representa uma sílaba. A partir dessa hipótese a criança percebe que a sílaba corresponde a um segmento da fala. Nessa lógica, ao escrever a palavra gato, marca uma letra por cada sílaba, utilizando, por exemplo, a letra “a” para a sílaba “ga” e a letra “o” para a sílaba “to”. Para Ferreiro (2001, p. 24), nessa fase “a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)”.

A fase silábico-alfabética corresponde o período de transição entre as fases silábica e alfabética, constituindo nesta fase análises acerca do que escreve, entendendo que uma sílaba não corresponde apenas a uma única letra.

A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipóteses silábica e a exigência de quantidade mínima de letras e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipóteses silábica (conflito entre uma experiência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214)

A fase final no processo é a escrita alfabética, considerando que a criança já se apropriou do sistema de representação da linguagem escrita, pois “compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Embora ainda a criança nesta fase não se apropriou das questões ortográficas do código alfabético, podendo escrever “sapatu” para “sapato”, pois escreve como fala.

Com base no exposto, as contribuições da teoria psicogenética ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita trouxe um novo olhar às práticas alfabetizadoras no interior da escola, tanto para os processos de ensino (como o professor deve ensinar), como para a aprendizagem (como o aluno aprende).

As autoras afirmam que é na interação com a língua escrita por meio de seus usos e funções que a aprendizagem ocorre, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes nas “cartilhas tradicionais”.

Nesse contexto surge o conceito de “analfabetismo funcional” para distinguir aquelas pessoas que se apropriam das habilidades de “codificação” e “decodificação”, no entanto não conseguiam fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais. Deste modo, o fenômeno do analfabetismo passou a envolver as pessoas que dominavam o sistema de escrita alfabética, bem como aquelas com pouca escolarização. Nesta mesma década, outro conceito de alfabetização é vinculado a outro fenômeno: o letramento.

Na concepção tradicional de alfabetização tratava o processo de alfabetização e letramento como independentes. Através dos métodos analítico e sintético, sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica, obscurece-se em detrimento do letramento, que parte da compreensão das funções da escrita. No entanto, esses processos não distintos, “não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis, a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento” (SOARES, 2004, p. 14).

Dessa forma, faz-se necessário uma distinção entre os dois termos e o reconhecimento do uso das duas dimensões no processo de aprendizagem da língua escrita, sem perder a especificidade de cada processo.

Ao longo da história as definições se ampliaram e a partir da década de 90 se inclui um novo termo: o letramento. A palavra letramento surgiu em vários países, com o foco de introduzir na alfabetização, não só como a habilidade de saber ler e escrever, mas também para as práticas sociais em que essas habilidades se fazem necessárias.

Para Soares (1999), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy* (estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever). No dicionário é definido como capacidade de ler e escrever, bem como alfabetização. No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, no entanto é associada a ela.

De acordo Soares, deve-se entender alfabetização “como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (2004, p. 97).

E letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (2004, p. 97). A distinção se dá tanto na relação com o objeto quanto no processo de ensino e aprendizagem. Distinção para melhor compreensão, no entanto são interdependentes e indissociáveis.

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (Idem)

É importante que ocorra em um contexto de letramento em que a aprendizagem da língua inicial acontece de diversas maneiras, sendo um processo complexo que exige metodologias diferenciadas. Muito embora, a escola na atualidade, responsáveis pela promoção do letramento, não tem dado conta das práticas de letrar os alunos, os quais saem com habilidades inadequadas, não sendo capazes de ler e escrever os diferentes gêneros do contexto social. Dominam habilidades de “codificação” e “decodificação” como apontam as pesquisas sobre essa temática.

Práticas tradicionais de “decifrar um código” não garante a formação de leitores/escretores. Bem como, expor as crianças a um variado contingente de textos não garante a apropriação da escrita alfabética, pois a aprendizagem não é espontânea, como se acredita. Requer uma reflexão sobre nosso sistema de escrita. Portanto, pode-se dizer que a pessoa pode ser analfabeta, por não saber ler e escrever, porém ser letrado por se envolver em diferentes práticas de leitura e escrita ao se interessar em ouvir a leitura de diferentes gêneros. Deste modo, a bula de remédio, os rótulos de produtos, a lista de compras, as receitas culinárias, bilhetes, cartas, dentre outros compõem os gêneros textuais que fazem parte do dia-a-dia dos alunos, permitindo uma relação de significados sociais.

Por isso Soares (1999, p. 47) traz uma distinção entre alfabetizar e letrar:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de

modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Uma pessoa alfabetizada em um contexto de letramento torna-se um cidadão ativo, crítico e participativo, pois os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação serão aperfeiçoados, podendo assim exercer seu papel dentro da sociedade. Atividades como ler placas, pegar um ônibus, escolher um produto no supermercado fazem parte do cotidiano das pessoas. Para isso é necessário o domínio da leitura e da escrita, exigência de uma comunidade letrada em que convivemos.

Portanto, cabe a escola garantir que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético, a partir contato direto com textos diversos. É necessário um trabalho sistemático, diariamente, nas turmas de alfabetização, uma reflexão sobre as características do sistema de escrita alfabético (quantidade de letra se sílabas, ordem e posição das letras; comparar palavras; palavras com o mesmo som em posições diferentes, entre outras). Nessa interação, oportunizar aos alunos a leitura e produção de diferentes textos e suprir a ideia de ler e escrever apenas para aprender ler e escrever, mas também possui a função social. Sores (2004, p. 100) destaca que,

a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Talvez esse seja, sem dúvida, o caminho para a superação os descaminhos da alfabetização. É necessário não privilegiar o “tradicionalismo” do passado ou o “construtivismo” de hoje, os quais resultaram no fracasso das escolas brasileiras. O alfabetizar letrando é o processo efetivo e competente ao mundo da leitura e escrita.

Abaixo, descrevo as contribuições de cada método para a alfabetização, apresento um quadro comparativo identificando as particularidades de cada um deles para uma melhor compreensão dos períodos supracitados.

Tabela 2 – Métodos de alfabetização.

<p><b>1- Método Tradicional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Método rígido e antigo de alfabetização; uma correspondência entre o som e grafia, oral e escrita.</li> <li>✓ Primeiro aprende as vogais, depois as sílabas até chegar às palavras e as frases, para daí por diante construir textos.</li> <li>✓ Ensino baseado na ortografia perfeita, ensinada através de regras gramaticais.</li> <li>✓ A cartilha de método tradicional cria seus próprios ideais, que o aluno tem por obrigação segui-lo, aprendendo uma lição após a outra.</li> <li>✓ É centrado no professor, que tem a função de “vigiar o aluno”.</li> <li>✓ Professor ensina a matéria, passa os exercícios, e depois a corrige, seguindo com a matéria à frente, fazendo sempre a mesma coisa, tornando a aula mecanizada.</li> <li>✓ A aula deve acontecer apenas dentro da sala.</li> <li>✓ O aluno aprende através de repetições de exercícios, levando o aluno a decorar e não aprender.</li> <li>✓ Ensino sequencial de leitura e escrita.</li> </ul>
<p><b>1.1 Método Sintético</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Método alfabético ou soletrativo:</b> a leitura parte da decoração oral das letras do alfabeto. O método está relacionado a repetição de exercícios.</li> <li>✓ <b>Método fônico:</b> associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras basearem-se no ensino do código alfabético.</li> <li>✓ <b>Método silábico:</b> leitura mecânica do texto, decifração das palavras. Nesse método as cartilhas são utilizadas para orientar os alunos e são usados fonemas e seus grafemas.</li> </ul>
<p><b>1.2 Método Analítico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Palavração:</b> a palavra é apresentada ao aluno acompanhado da imagem, composta e decomposta.</li> <li>✓ <b>Sentenciação:</b> visualiza e memoriza as palavras para formar novas palavras.</li> <li>✓ <b>Global:</b> decomposição de pequenas histórias em partes cada vez menores.</li> </ul>
<p><b>3. Método Construtivista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Baseado nas pesquisas de Jean Piaget e na Teoria de Emília Ferreiro, sobre a construção do conhecimento é o resultado da construção do próprio indivíduo.</li> <li>✓ Forma alunos pensantes e age por si próprio.</li> <li>✓ Não se preocupa com a perfeição da ortografia, não se prende a escrita, e sim, com a interação no seu aprendizado, sendo um aluno participativo e crítico.</li> <li>✓ A aprendizagem começa antes da escola.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para se aprender algo tem que praticar. Se aprende ler lendo e a escrever escrevendo, para isso não são necessários métodos.</li> <li>✓ Incentiva a criança a expressar o que sente, e a escrever e falar o que pensa, desperta a curiosidade e leva o aluno a buscar soluções para resolução de seus problemas, tornando-o um aluno crítico e capaz de responder pelos seus atos.</li> </ul>
--	--

Disponível: [diaadianaescola.com.br](http://diaadianaescola.com.br)

Percebe-se que cada método exposto prioriza uma maneira ou outra de aprendizagem. No entanto, a escolha do melhor método para o ensino-aprendizagem, é de suma importância que o educador o conheça e estabeleça estratégias com as quais promovam a compreensão dos significados dos textos, bem como os usos da escrita a partir das palavras, com diferentes combinações entre letras, os fonemas que elas representam.

Assim, o trabalho do alfabetizador deve partir de alguns princípios: o da compreensão e decifração e o dos usos sociais dos textos. O equilíbrio entre esses princípios norteará a prática pedagógica. Isso porque de um lado, induz à maior compreensão do sentido, rapidez e facilidade de leitura e na produção da escrita. Do outro, leva à compreensão do sistema ortográfico da escrita, além de possibilitar ao aluno a ler e escrever qualquer palavra nova, a partir das relações entre fonemas e grafemas. Então, corroborando com os autores, espera-se o professor seja crítico o suficiente para concluir que não há um método milagroso.

## 2.4 A Prática Pedagógica do Professor Alfabetizador

O ensino da língua tem passado por radicais mudanças nas práticas pedagógicas, além de ter sido foco de investigação nas últimas décadas. Pela complexidade do assunto e aos diferentes olhares reflexivos sobre o tema, torna-se necessário falar do papel do professor na sua prática pedagógica no contexto escolar perante as demandas da sociedade contemporânea.

Durante um grande período, concedeu prioridade às perspectivas tradicionais e conservadoras de ensino nas salas de aula, embora alguns teóricos apresentem

a importância de romper com esse modelo, por vezes criticado. No entanto, ainda há docentes que são fortemente influenciados por este paradigma pautado num ato mecânico na reprodução do conhecimento.

Os professores alfabetizadores devem buscar práticas pedagógicas que oportunizem alfabetizar as crianças, o principal objetivo do trabalho escolar. Cagliari (1998, p.104) destaca que “a alfabetização é uma das coisas mais importantes que as pessoas fazem na escola e na vida. Os esforços devem estar voltados para isso”. Então o educador deve ter clareza do seu papel de alfabetizador.

Russo (2012) relata que com as constantes mudanças e reformulações nas teorias e práticas, servem de ponto de partida para se obter o objetivo comum – “possibilitar o aprendizado e educar com qualidade” (p. 28). Para isso é necessário rever suas práticas e pensar no aluno em um ser quer que aprende.

Nesse contexto, para realizar um ensino e aprendizagem da leitura e escrita de qualidade, fora do método do “ba-be-bi-bo-bu” (CAGLIARI, 2009) é preciso ser feito, o autor chama de uma faxina: “jogar fora uma série de atividades que nada tem a ver com os objetivos, tornando o trabalho mais simples e mais tranquilo tanto para o professor como para o aluno” (p. 104). O autor relata ainda que para o ensino da leitura e escrita só se aprende lendo e escrevendo, por isso prática deve centrar nesse objetivo e ter prioridades.

Brincar, cantar, contar histórias, recortar, colar, desenhar, etc. sem dúvida são atividades escolares. Mas isso não é ensinar a ler nem a escrever. Aprende-se a ler e a escrever, lendo e escrevendo, e não pulando corda e fazendo festa. Tem hora para aprender a ler e escrever e tem hora para brincar. Juntar essas duas coisas o tempo todo é uma loucura pedagógica: tira a seriedade da formação escolar e introduz uma leviandade nos trabalhos. Brincar é imprescindível, mas deve ter seu valor claramente estabelecido para todos. (p.104)

A didática adotada pelo educador define como a criança introduz a leitura e a escrita, pois nenhuma prática é totalmente neutra. Ferreiro (2001) afirma que estão pautadas em como cada um compreende o processo de aprendizagem. Complementa ainda, que são essas práticas determinam a aprendizagem da escrita, muito mais que os métodos utilizados, pois não oferecem mais do que sugestões e não cria conhecimento.

Na concepção de Ferreiro o correto seria se perguntar, “através de que tipo de prática a criança é introduzida na linguagem escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar” (2001, p.30). Já que existem práticas que levam a criança às convicções de que o conhecimento é algo que os outros possuem deixando de ser participante da construção. Outras levam a pensar que aquilo que existe para conhecer já foi estabelecido e que não pode se modificar. Há por fim, praticas que leva a criança a participar apenas como espectador ou receptor daquilo que o professor ensina.

Deste modo, o professor precisa conhecer devidamente os aspectos da escrita e da leitura. As práticas alfabetizadoras, para sejam propostas mais significativas e bem-sucedidas há necessidade do reconhecimento da especificidade da alfabetização.

O que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade do reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como participação em eventos variados de leitura e escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas. (SOARES, 2004, p.16).

Tendo em vista o processo de alfabetização como um ato político, voltado para a formação de leitores e escritores, faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas coerentes com essa visão, esboçando atividades que promovam espaços para a reflexão sobre a língua, para a vivência com diferentes tipos de texto, suas formas, usos e funções sociais. Para tanto, é preciso não ter restrições com a atividade de leitura e escrita na escola. E isso exige a abertura de espaços mais contextualizados, criativos e dialógicos na escola.

Certamente, o fracasso da alfabetização não se deve aos métodos, mas pela ausência de preparação e formação dos professores em adequar o melhor método às necessidades dos alunos. A esse respeito, Cagliari (2009) nos assegura:

Como as escolas de formação de professores para o magistério, guiadas por estranhas ideias oriundas das faculdades de educação,

não conseguem dar a formação necessária para os professores, os órgãos públicos encarregados da educação passaram a dar periodicamente “pacotes educacionais”, de acordo com os modismos da época. (...) os professores, atormentados com tantas mudanças, vítimas da própria incompetência, foram experimentando todos os “pacotes” (p. 33).

No período contemporâneo, os educadores do ciclo de alfabetização passaram por um momento de adaptação novo modelo de sociedade, e conseqüentemente vivenciar um novo modelo de ensino e de aprendizagem. A alfabetização acontece por meio de um processo contínuo de progressão dos alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental até aos oito anos de idade, respectivamente até ao terceiro ano, tendo como objetivo a alfabetização plena ao término do ciclo.

Essa nova organização escolar trouxe novos desafios a prática pedagógica, pois é necessário repensar os espaços e tempos pedagógicos de modo assegurar a cada criança com diferentes níveis de conhecimentos o direito a aprendizagem significativa. Desse modo, a complexidade da prática docente deve ser analisada de forma crítica a fim de aprimorar e qualificar a prática pedagógica.

A partir desse princípio, é clara a importância da formação profissional, seja ela inicial ou continuada, para o acesso aos saberes da profissão. Em especial os professores alfabetizadores requerem contemplar a relação teórica e prática, as demandas do trabalho docentes e a reflexão do saber fazer.

Este capítulo apresentou sobre os fundamentos teóricos que embasaram a presente pesquisa. No próximo tópico, descreve os aspectos e delineamentos metodológicos de investigação do tema em questão.

## **CAPITULO III - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E O PROCESSO DE INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA**

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade. (GIL, 2008)

O tema alfabetização é muito fascinante, principalmente para aqueles que vivenciam na prática a possibilidade de solução do fracasso escolar de crianças. Para tanto, buscar respostas para as indagações há necessidade de uma metodologia com rigor exatidão e fidedignidade.

Este capítulo visa apresentar a metodologia de pesquisa, as técnicas de pesquisa utilizadas e os enfoques epistemológicos, necessários para analisar os resultados esperados. Também, destaca as características dos sujeitos e do campo da pesquisa.

### **3.1. O Percorso Metodológico**

Essa investigação partiu de uma pesquisa científica, pois utiliza instrumentos e procedimentos metodológicos para produção de conhecimento partindo da indagação. A pergunta central é :por que os alunos do 1º ano do ensino fundamental I da escola Municipal Dr. Eduardo Martini em Serra do Ramalho – BA saem com habilidades e competências ao final do ano letivo e travam no 2º ano seu desenvolvimento em leitura e escrita?

A indagação supracitada busca analisar o conjunto de práticas de ensino responsáveis pelo processo de alfabetização, investigando a evolução ou dificuldades encontradas pelos alunos e/ou professor na inter-relação da construção do conhecimento.

Para tanto, o ato de investigar para gerar conhecimento precisa ser sistemático, organizado e exige reflexão permanente. Para Gil (2008, p. 8) “Para que

um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento”.

Nesse contexto, a busca por autores como base do conhecimento proporcionará caminhos para responder e discutir as questões da investigação da problemática levantada. Para isso, deve-se estabelecer um planejamento para a pesquisa chegue a um determinado fim.

Como pesquisa pode-se definir como “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2008, p.26).

Cada pesquisa tem um objetivo e um procedimento adotado para coleta de dados. Essa pesquisa é bibliográfica, pois está pautada em um referencial teórico que discute o tema da alfabetização das crianças na fase inicial. Os autores que embasam a investigação em questão trazem contribuições científicas relacionados a temática, além de justificar a relevância da pesquisa.

Gil (2008) destaca a vantagem da pesquisa bibliográfica por permitir ao investigador ampliar o grau de conhecimento, além de uma cobertura mais ampla dos fenômenos o que não aconteceria numa pesquisa direta. Segundo o autor (p. 51),

esta vantagem se torna 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 a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.

Deste modo, esse modelo de pesquisa além de capacitar o investigador na compreensão do problema, também descreve a temática como embasamento na construção das hipóteses. Por este motivo, tem a finalidade de possibilitar mais informações sobre o assunto a ser investigado.

Também é considerada descritiva por envolver a análise documental, estudos de campo e por fim, os levantamentos de dados. Prodanov (2013, p. 51) conceitua a pesquisa descritiva quando:

o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento.

Então este estudo compreende as seguintes técnicas: observação em sala de aula, questionários com questões abertas aos professores que atuam no ciclo de alfabetização, coleta de dados em documentos disponibilizados em sites oficiais e documentos da própria escola. As etapas serão construídas da seguinte forma:

- ✓ Revisão literária para fundamentar o tema trabalhado;
- ✓ Observação da realidade;
- ✓ Aplicação de questionário com professores observados;
- ✓ Análise documental;
- ✓ Discussão dos dados coletados.

Qualquer que seja a pesquisa é imperativo consultar o material adequado para fundamentar a pesquisa. Como estratégia metodológica, primeiramente foi feita uma busca de fontes bibliográficas, para uma reflexão e análise da alfabetização das crianças. A pesquisa bibliográfica levantou um referencial teórico publicado por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. De acordo Gil (2008, p.60) “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”.

A segunda etapa consistiu na observação da realidade e definição do problema que se pretendeu investigar, com o objetivo de verificar as dificuldades, as carências e as necessidades do tema em destaque, para que se aprofunde o estudo. Para Gil (2008, p. 100):

a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva.

Na observação os fatos são investigados, assim a prática pedagógica de professores e sua relação com o educando possibilitará atribuir significado à realidade do indivíduo.

Posteriormente a observação foram aplicados questionários, uma “técnica de investigação composta por 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). O autor complementa ainda que esse tipo de coleta de dados não expõe “os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (p. 122). A forma escolhida foi questionário aberto por possibilitar ampla liberdade de resposta.

Em seguida, corroborando com os dados qualitativos, a análise documental complementa as informações obtidas por outras técnicas de coleta, uma vez:

que são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos (GIL, 2008, p. 147).

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos as mais diversificadas fontes: tabelas estatísticas, jornais, relatórios, documentos oficiais, vídeos de programas de televisão, entre outros. Para a análise, além de contar com sites oficiais do MEC, foram consultados os documentos da escola estudada e da Secretaria de Educação Municipal sobre possíveis relações com as questões da pesquisa.

O propósito de tais procedimentos foi mapear a trajetória da alfabetização brasileira e, principalmente, conhecer os caminhos percorridos pelos alunos do ciclo de alfabetização.

Finalmente, realizou-se a análise e interpretação de dados, pois a “análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto pela investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 2008, p. 156). Embora os termos apresentem conceitos distintos, estão estreitamente interligados.

Esta etapa é integrada aos fundamentos teóricos e conhecimentos acumulados em torno das questões abordadas. Gil destaca que a revisão literária é de grande importância desde o planejamento da pesquisa. “Essa bagagem de informações, que contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados” (Gil, 2008, p.178).

Sendo assim, a obtenção de dados descritivos conseguidos no contato direto do pesquisador com a situação analisada, possibilitará definir e sintetizar a temática deste estudo.

Todo esse levantamento “observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos” (PRODANOV, 2013, p. 51).

Nesse seguimento, FREIRE (1998, p.32) enfatiza que se pesquisa para conhecer, e conhecer é para constatar:

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.  
Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.  
Pesquisei para constatar, constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Para dar veracidade e comprovação dos fatos essa pesquisa classifica, explica e interpreta os fatos, pois o método possibilita atingir o conhecimento. O uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática trará respostas às minhas inquietações: por que os alunos do 1º ano encontram obstáculos de aprendizagem de um ano para outro, se sai com as habilidades necessárias?

### **3.1.1 Tipo de Pesquisa e sua Justificação**

Assim, este estudo apresenta uma pesquisa exploratória, pautada pelos princípios da abordagem qualitativa. A pesquisa de campo contou com as técnicas associadas à observação e questionários. De acordo, Gil (2008) os estudos de campo, “procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis” (p. 57). Essa flexibilização dos objetivos pode ser reformulada ao longo da pesquisa.

Abordagem qualitativa preocupa-se com os aspectos da realidade não quantificados, guiado pela compreensão e explicação das relações sociais. Este método tem por objetivo a análise de seu objeto de estudo, seus objetivos e as aplicações do método qualitativo.

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

No decorrer da pesquisa foi realizado o levantamento bibliográfico de diversos autores que abordam a temática; questionários abertos aos sujeitos que atuam na alfabetização; e análise de dados em documentos, atas, regulamentos, normativas e legislações específicas que estimulem explicar o problema de investigação, conforme abordado por GIL (2008).

Essa pesquisa descreve o perfil dos sujeitos que atuam na modalidade do Ensino Fundamental I, da escola Dr. Eduardo Martini de Serra do Ramalho - Bahia, através de pesquisa de campo de acordo os apontamentos levantados no referencial teórico e nas perguntas de investigação oriundas da problemática levantada por essa pesquisa.

### **3.1.2 Triangulação Metodológica: Descrição e Justificativa do Tipo de Desenho da Investigação**

O levantamento de dados na abordagem qualitativa parte da realidade da escola estudada. Este estudo traça caminhos para a pesquisa de campo. Para isso foram utilizados múltiplos métodos para pesquisar o problema determinado para a investigação. Esse modelo de investigação foi a triangulação metodológica.

A Triangulação é uma técnica que possibilita combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista, a realização de pesquisas quantitativas e qualitativas e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. (MINAYO, 2010, pp. 28-29).

Deste modo, o que implica nesse modelo metodológico é dar precisão no estudo a partir da pesquisa empírica, construindo coerência e coesão e assim produzir um conhecimento científico. A articulação entre a observação – questionário – análise documental é o caminho para validação da pesquisa.

Figura 4 –triangulação – o desenho da investigação.



A combinação dos três métodos escolhidos para colher os dados da pesquisa contribuíram para discutir e analisar as indagações iniciais do estudo. Nesse sentido, a triangulação metodológica pode “iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados” (Minayo e Minayo-Gómez 2003, p. 136).

Os elementos da triangulação buscam uma análise mais minuciosa do problema de investigação, procurando responder as perguntas de investigação. Isso porque o referencial teórico, as técnicas de coletas e análise de dados auxiliam nas conclusões da pesquisa. Todo esse processo embasa os estudos de campo, os quais “visam mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis.” (GIL, 2008, p. 57). No caso dessa pesquisa, a triangulação metodológica através da observação, aplicação de questionários e análise de documentos específicos do ciclo de alfabetização, permitirá múltiplos olhares sobre o objeto de pesquisa.

Como “no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social” (GIL, 2008, p. 57), no caso aqui a Escola Dr. Eduardo Martini, parte do levantamento bibliográfico, coleta, registro e a análise de dados, numa abordagem qualitativa. Sendo assim, o desenho metodológico visa submeter o objeto de estudo a uma série de processos investigativos possibilitando ao pesquisador conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, a escolha do tipo de investigação, dos objetos de investigação, bem como, as técnicas utilizadas permitirá responder as questões levantadas sobre a alfabetização das crianças do ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

### **3.1.3 Validação de Instrumentos**

A investigação parte do questionamento: por que os alunos do 1º ano do ensino fundamental I da escola Municipal Dr. Eduardo Martini em Serra do Ramalho – BA saem com habilidades e competências ao final do ano letivo e travam no 2º ano seu desenvolvimento em leitura e escrita?

A interrogativa fez com que buscasse resposta para o problema e assim compreender o processo de alfabetização das crianças do 2º ano. Para tanto, a busca de informações esteve embasada em observações e na aplicação dos questionários com questões abertas, abordando os objetivos específicos propostos para essa investigação.

A elaboração da pauta de entrevistas incluiu orientação de 03 doutores na área de educação, onde analisaram e sugeriram alterações necessárias a

investigações, contribuições de suma importância. Após a elaboração dos questionários os doutores validaram para aplicação junto aos professores investigados.

Os questionários contemplam questões referentes à formação dos professores, métodos de alfabetização, dificuldades e conhecimentos teóricos da prática de alfabetização, aquisição de leitura e escrita e políticas educacionais no processo de alfabetização.

A primeira validação foi realizada pelo professor Dr. Marcio Wendel Coêlho coordenador do curso e orientador da tese, estruturando e acrescentando dados necessários para o estudo sobre avaliação da aprendizagem. É Licenciado em Pedagogia pela UNISA - Universidade de Santo Amaro/SP, Especialista em Gestão Escolar com Ênfase em Psicologia Escolar pela UNISA - Universidade de Santo Amaro/SP, Especialista em Pedagogia Hospitalar pela UNISA - Universidade de Santo Amaro/SP, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana - Assunción/PY, Doutor em Ciências da Educação pela UAA - Universidad Autónoma de Assunción/PY, Doutor em Ciências da Saúde & Psicanálise Clínica pela Open UniversityInternational de Buenos Aires/Ar e Pós Doutorado em Neuropsicologia Clínica Hospitalar pela Universidade da Colúmbia Britânica em Vancouver/Canadá.

A segunda validação foi do professor Dr<sup>o</sup> Evanildo Bragança Mendes Graduado em Pedagogia, Especialista em Docência do Ensino Superior; Tecnologia de Informática na Educação; Educação Física Escolar; Inteligência Multifocal, Ciência da Educação, Mestre em Ciência da Educação e Doutor em Ciência da Educação.

A terceira validação foi efetivada pela Doutora Leide Cleia Silva Ferreira, Graduada em História pela UFPA e em Pedagogia pela Pan Americana; Especialista em Tecnologia em Educação pela PUC-RIO, em Docência do Ensino Superior pela FAISA e em Educação pela UAA; Mestra em Educação pela UNADES e Doutora em Educação pela UNADES.

Todo o processo de validação contou com a orientação dos professores supracitados. Essenciais para legitimar os questionários aplicados na presente pesquisa.

### 3.2 Contextos do campo de Pesquisa: o Município de Serra do Ramalho - BA

Serra do Ramalho é um município brasileiro situado no oeste do estado de Bahia, no Vale do São Francisco. Possui uma área de 2.687,44 km<sup>2</sup>, com uma população segundo o censo 2010 de 31.638 habitantes. Destes, 6.274 (19,8%) moram na área urbana e 25.364 (80,1%) na área rural e povoados.

Figura 05 – Localização de Serra do Ramalho na Bahia



Fonte: <https://pt.wikipedia.org>

O município faz limites ao Norte, a cidade Bom Jesus da Lapa a 62,2 km de distância; ao Sul, Carinhanha a 108 km de distância; a Leste, Bom Jesus da Lapa e Santana cerca de 721 km de distância; a Oeste, São Felix do Coribe cerca de 109 km de distância. Localizado a 845 de distância da capital – Salvador. Localiza-se próximo a uma serra chamada Ramalho, daí deriva o nome “Serra do Ramalho”.

Teve sua origem no ano de 1973, o projeto de assentamento, antes intitulado Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho (PEC Serra do Ramalho), foi idealizado para famílias dos povoados de Pau-a-Pique, Bem-Bom, Intãs e Barra da Cruz, todos situados no município de Casa Nova. Também recebeu ribeirinhos de Pilão Arcado, Sento Sé e Remanso. “Organizado em 23 agrovilas, com lotes para moradias e parcelas rurais, destinou-se, inicialmente, a reassentar a população expropriada pela construção da Usina Hidroelétrica de Sobradinho. Contudo, acabou por ser oferecido a quem se interessasse e se submetesse a adaptar-se ao

“enquadramento” do espaço e da situação” (UFBA)<sup>13</sup>, recebendo colonos de diversas partes do país, atraídos pela terra fértil, se fixaram na região para exploração agrícola. Politicamente emancipado desde 1989, sua principal economia é a agropecuária.

Serra do Ramalho possui ainda 20 povoados, localizado as margens do Rio São Francisco e próximo a serra. Vale ressaltar que tem uma aldeia indígena denominada Pankarus e dois quilombos, Água Fria e Barreiro Grande.

O centro do município, também conhecido como Agrovila 9, sedia a escola Eduardo Martini, unidade de estudo dessa pesquisa. Embora sejam ao todo 49 escolas municipais e 1 estadual. De acordo os dados da secretaria de educação, são 6.958 alunos matriculados. Desses, 1.695 estão matriculados nas escolas da sede do município, com 6 escolas de ensino fundamental e creches. Conta ainda com 1 escola privada Infantil (IEE) Instituto Educacional Esperança e 1 Faculdade de Ensino a Distância Universidade do Norte Paraná (UNOPAR).

Tabela 3 -Matrícula Inicial em 2017 de Serra do Ramalho.

Matrícula inicial			
Educação Infantil	Creche	457	1.644
	Pré-escola	1.187	
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	3.393	5.682
	Anos Finais	2.289	
Ensino Médio		1.276	1.276
		TOTAL	8.602

Fonte: Inep/censo escolar

Vale ressaltar que o Ensino Médio é de responsabilidade do Estado, enquanto os Ensino Infantil e Fundamental do município. Para os alunos da rede pública municipal são disponibilizados 550 professores efetivos, sendo 445 em efetiva atividade. A tabela a seguir é um levantamento realizado pelo município no ano de 2017, apresenta a ocupação, desvio e/ou afastamento no quadro funcional.

<sup>13</sup>Projeto Integrado de Pesquisa "A Geografia dos Assentamentos na Área Rural" – Projeto GeografAR da Universidade Federal da Bahia, desenvolve pesquisas para analisar o processo de (re) produção do espaço geográfico no campo baiano, em suas distintas temporalidades, espacialidades e territorialidades.

Tabela 04 – Professores Municipal no Ano de 2017.

Levantamentos de Professores(as)				
Local de Atuação	Não Licenciados	Graduados	Pós Graduados	Total
Aux. Doença	10	5	14	29
Sal. Maternidade	0	3	3	6
Licença Prêmio	2	0	2	4
Afastamento sem Remuneração	0	2	1	3
Diretores	0	12	21	33
Vice diretores	0	3	6	9
Desvio de Função	2	0	0	2
Coordenadores	0	3	7	10
Secretaria	3	1	5	9
Ativos em Sala de Aula	57	168	220	445
TOTAL	74	197	279	550

Fonte: Secretária Municipal

A rede estadual conta com 74 professores para 1.276 alunos. Na rede municipal o total de 550 professores estão em atividade nas salas de aula distribuídas nas áreas urbana e rural. No entanto, 105 educadores estão fora das salas de aulas nas mais variadas funções: direção, coordenação, secretarias e em outras ocupações não educacional. Os dados foram disponibilizados pela secretaria de educação do município.

### 3.3 A unidade de análise

As discussões sobre a alfabetização tem ocupado papel central no cenário da educação atual, dada sua importância para escolarização das crianças. Em meio a esse ponto de vista, alguns questionamentos foram surgindo no âmbito escolar quanto ao tema em questão.

Como professora alfabetizadora sempre quiz compreender porque parte das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Dr. Eduardo Martini, sai lendo e escrevendo, porém se “perdem” nesta trajetória na série seguinte. Ao trocar experiências e informações sobre os ex-alunos os professores do 2º ano relatam que não se desenvolvem adequadamente. Deste modo, entender esse problema é essencial para compreender a alfabetização como um processo construtivo, possibilitando aos educadores dessa instituição o desenvolvimento de prática de leitura e escrita mais efetiva e dinâmica.

A unidade de análise usada para essa investigação tem como propósito identificar as percepções e práticas dos diversos sujeitos que compõem o ciclo de alfabetização, para análise e compilação dos resultados através de observação, questionários e fontes documentais.

### **3.3.1 Escola Dr. Eduardo Martini: Histórico e Localização da Escola**

A instituição de Ensino Fundamental I investigada, está situada na área urbana de Serra do Ramalho – Ba. O prédio foi construído para atender alunos de uma escola estadual nos anos 90, sendo posteriormente alojado os alunos da escola citada anteriormente. Funcionava em sede própria, construída pelo INCRA nos anos 70, para atender a demanda da época que foi acomodar os filhos dos colonos vindos dos municípios inundados pela barragem de Sobradinho.

O prédio, com mais de 1000 m², dispõe de 12 (doze) salas de aula, 1 (uma) sala de informática, 1 (uma) diretoria, 1 (um) almoxarifado, 1 (uma) mini biblioteca, 1 (uma) cozinha com área de serviço, 2 (dois) banheiros, 1 (um) pequeno pátio coberto e 1 (uma) área descoberta onde são realizadas as atividades de lazer. Com tal estrutura, comporta todos os alunos matriculados do bairro, além de dar suporte a outros alunos dos bairros vizinhos.

Essa escola funciona nos turnos diurnos. Dessa forma, atende doze turmas no matutino do 1ª ao 3ª ano e doze no vespertino do 1º ao 4º ano. No ano de 2017, período em que realizei as observações e questionários, a escola tinha aproximadamente 569 alunos.

Para todas as atividades desenvolvidas na instituição, estão envolvidos 24 professores. Logo, para o funcionamento conta com 10(dez) funcionários, entre os

quais estão 1 (uma) secretária, 1 (uma) auxiliar administrativa, 1 (um) vice diretor, 5 (cinco) zeladoras, 2 (duas) merendeiras, 1 (uma) porteira, além de 2 (dois) coordenadores.

O corpo docente da escola é composto por 22 professores (as). Apenas uma professora tem Magistério e os demais são graduados e pós-graduados em diversas áreas como Pedagogia, Letras, Biologia e Formação Geral.

### 3.3.2 Sujeitos da Pesquisa

Esse item do texto visa apresentar os sujeitos investigados: os professores do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. Entretanto, é necessário caracterizar os alunos, pois as práticas de alfabetização devem servir de base para a aprendizagem desses sujeitos.

Deste modo, serão caracterizados os professores, posteriormente os alunos. Isso facilitará a compreensão dos envolvidos no estudo.

#### 3.3.2.1 Os Docentes Investigados

A escola Dr. Eduardo Martini, funciona com 13 professores do ciclo de alfabetização, porém somente 11 professores participaram da pesquisa, pois 2 não entregaram os questionários. Dos entrevistados, 3 professores lecionam no 1º ano, 4 no 2º, 4 no 3º. Destes, 10 são pós-graduados e 1 graduado com 10a 25 anos de atuação em salas de alfabetização.

Tabela 05–Distribuição dos Participantes da Investigação.

Categoria	Indivíduos selecionados		TOTAL
	Masculino	Feminino	
<b>Professores</b>	00	11	11

Fonte: Escola Eduardo Martini

Como observado, os professores alfabetizadores participantes na pesquisa são prioritariamente do sexo feminino. A escola conta com 3 (três) professores do sexo masculino, porém atuam no ciclo complementar.

As investigadas permitiram observar suas turmas e disponibilizaram tempo para a realização dessa pesquisa, demonstrando boa vontade e correspondendo a todas as solicitações necessárias.

Assim, com disponibilidade das professoras investigadas foi possível observar contradições e atuações para análise de suas práticas. Pesquisas com pequenos grupos tentam enxergar os sujeitos em sua singularidade, buscando relevância social dos sentidos por eles produzidos.

### 3.3.2.1 Os Discentes Envolvidos

A instituição investigada é de médio porte. Comporta 569 discentes, sendo 355 no ciclo de alfabetização. São distribuídos em turmas de no mínimo 21 alunos, chegando a 25 alunos.

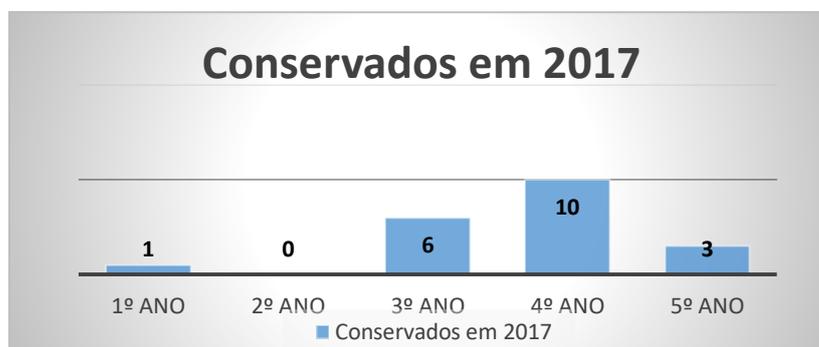
Tabela 06 –Distribuição de alunos por série.

<b>SÉRIE</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>%</b>
<b>1º ANO</b>	110	19,33
<b>2º ANO</b>	131	23,02
<b>3º ANO</b>	114	20,03
<b>4º ANO</b>	125	21,96
<b>5º ANO</b>	89	15,64
<b>TOTAL:</b>	569	100 %

Fonte: Escola Eduardo Martini.

A ata final de resultado da escola mostra que 41 alunos foram transferidos, 507 aprovados, 21 conservados. As reprovações são em maior número nas turmas do 4º ano. Para melhor visualização o gráfico abaixo disponibiliza os resultados de reprovação por série.

Gráfico 6 - Reprovações por série no ano de 2017 na escola Eduardo Martini.



Fonte: Ata final de resultados da Escola Eduardo Martini, 2017.

O número de conservados no primeiro e segundo é menos devido a implantação do regime de ciclos no município, com unidades plurianuais de três anos para o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e dois anos para o ciclo complementar (4º e 5º ano). Nesse processo a promoção é automática no 1º e 2º ano, ficando a retenção no final do 1º ciclo (3º ano) e nas séries subsequentes.

O artigo 24, em seu inciso II, alíneas a, b e c, da LDB, que criou a “reclassificação e a classificação”, definiu também aprovação, tanto para alunos que obtiveram desempenho insatisfatório o ano todo, quanto para os que não atingiram 75% de presença. Por esse motivo a existências dos índices mais altos nas séries seguinte do final do 1º ciclo.

Para tanto, os discentes desta escola realizam suas tarefas e trabalhos durante as aulas, totalizando assim 4 horas de estudos dirigidos diariamente. Além destas atividades, disponibilizam tempo para realizações de atividades extraclases. Portanto, completam a carga horária de 800 horas anualmente.

### 3.4 Procedimentos Para Recolha de Dados Qualitativos

Essa pesquisa tem como objeto de investigara escola Dr. Eduardo Martini, mais especificamente os professores das turmas 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I no período matutino do anode 2017.

Os investigados foram disponibilizaram suas turmas e tempo para a realização dessa pesquisa, demonstrando boa vontade e correspondendo a todas as

solicitações, tais como: tempo para entrevista, empréstimo de materiais para análise e informações de dados pessoais.

Tudo isso só foi possível porque os professores foram esclarecidos sobre a pesquisa e compreenderam a finalidade de se proceder a pesquisa. Após o primeiro contato, assinaram a carta de consentimento a qual consta em anexo desta tese e assim convidados oficialmente.

Após o contato e o consentimento dos professores quanto à participação neste estudo, inicia a observação em sala de aula. Posteriormente foi aplicado o questionário que envolveu 13 sujeitos, embora apenas 11 entregassem os instrumentos de investigação.

Os questionários e as visitas buscaram informações da atuação dos professores alfabetizadores; documentos e legislações específicas; dados das secretarias da educação e dos sites do MEC; e ainda documentos de circulação impressos na própria escola, os quais asseguram confidencialidade dos dados desse trabalho.

A análise documental foi realizada em horários diurnos tanto na escola como na secretaria de educação para coletar dados necessários a realização desse estudo. Também, pesquisas em sites do MEC de forma a coletar dados precisos. Para tanto essa pesquisa foi desenvolvida em três fases:

Fase 1- fase exploratória em busca de dados preliminares;

Fase 2 - a pesquisa de campo, onde se realizará a observação e aplicação dos questionários;

Fase 3 - a análise dos dados coletados.

Para melhor compreensão, descrevo cada fase detalhadamente a seguir.

#### **3.4.1 A Primeira Fase – Procedimentos Preliminares (fase exploratória)**

A primeira fase, mais exploratória, parte de leituras sobre o tema em questão, pautado em diversos autores que discutem sobre a alfabetização no âmbito educacional, para discutir aspectos e dimensões referentes ao objeto de estudo destacados em diferentes épocas e lugares.

Nesse momento também foram realizados a análise de documentos oficiais da escola que regem a atuação do alfabetizador, além de publicações internas da Secretaria de Educação e sites do MEC que serviram de base para prática docente,

bem como artigos e teses que discutem o tema no momento. Essa etapa tem por objetivo responder a formulação do problema que conduz essa pesquisa.

Além da análise bibliográfica, realizaram-se os primeiros contatos com a direção da escola in loco para autorização da pesquisa, bem como a sensibilização dos professores envolvidos na investigação para disponibilizar e compreender a importância do estudo.

Como essa tese busca analisar o processo de alfabetização a partir de discussões sobre a prática de ensino e aprendizagem no cotidiano dos alfabetizadores, bem como os métodos e concepções, o processo formal da pesquisa inicia com as seguintes etapas:

- a) Elaboração da problemática;
- b) Escolha da área de investigação;
- c) Formulação do problema de investigação;
- d) Definição do objeto de estudo e objetivos da pesquisa;
- e) Busca de referencial teórico sobre a temática e fichamento;
- f) Definição da metodologia e dos instrumentos de coleta de dados;

Cada etapa se torna fundamental para delinear o objeto de estudo, ou seja, organizar e preparar as fases seguintes e assim entender a realidade em estudo.

### **3.4.2 Segunda Fase – A Pesquisa de Campo**

Conhecer melhor o objeto de estudo é essencial para compreender a realidade dos investigados. Deste modo, a segunda fase é o aprofundamento do objeto de estudo de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado.

Nessa fase responsável por extrair informações diretamente da realidade de estudo foram feitas observações e aplicados questionários com professores alfabetizadores.

A observação, de acordo Gil (2008, p. 101), “constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa”, isto porque os fatos são percebidos diretamente no local estudado.

Conjugado a técnica descrita anteriormente, foram desenvolvidos questionários, apresentado em anexo dessa tese, compostos por questões abertas, referentes à formação, atuação profissional e concepções que envolvem a prática de alfabetizar e as práticas sociais de leitura e escrita do professor.

Foram aplicados 13 questionários, porém entregues ao investigador apenas 11 desses. Ao ser validado por 3 doutores, algumas alterações foram necessárias para adequar ao tema proposto.

Os questionários contemplam questões referentes a formação dos professores, métodos de alfabetização, dificuldades e conhecimentos teóricos da prática de alfabetização, aquisição de leitura e escrita e políticas educacionais no processo de alfabetização.

Portanto essa investigação empregou técnicas qualitativas: a entrevista e o questionário para traduzir a realidade investigada. Teve início no mês de novembro de 2017 e intensificada em fevereiro de 2018 para consolidar as informações levantadas.

Para compreender e analisar as respostas dos questionários dos professores alfabetizadores da Dr. Escola Eduardo Martini de Serra do Ramalho – BA foram organizadas informações de acordo com os objetivos específicos e referencial teórico abordado pela pesquisa bibliográfica.

Para complementar a recolha de dados, realizou-se visitas na escola estudada, bem como na SEC para colher dados de documentos referente as legislações, normativas, estatísticas dispostas em sites dessas instituições oficiais.

Todo esse processo se torna fundamental por permitir uma compreensão do objeto de estudo sob um ponto de vista concreto, ou seja, o cotidiano do alfabetizador.

### **3.4.3 Terceira fase: Procedimentos e análise de dados coletados**

Após a coleta de dados, a fase seguinte é de análise e interpretação das informações recolhidas. A partir das fontes documentais e discussões abordadas no referencial teórico foi possível autenticar os elementos coletados. Isso porque os autores supracitados no marco teórico embasaram toda descrição de dados.

Essa pesquisa se enquadra numa metodologia qualitativa. Sendo assim, é uma abordagem prioritariamente descritiva, pois são interpretados os depoimentos e transcritos dos questionários.

Portanto, essa terceira e última fase apresenta a análise dos coletados descrevendo o processo de alfabetização a partir de discussões sobre a prática de ensino e aprendizagem no cotidiano dos alfabetizadores, bem como os métodos e concepções dos professores da instituição citadas anteriormente.

Uma vez determinados e descritos os procedimentos metodológicos, apresentarei, no próximo capítulo apresenta os resultados desta pesquisa que possibilitou definir as concepções de alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I.

## **CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO CAMPO DA PESQUISA**

Quando a escola foi criada, também havia muita diversidade. Mas foi uma diversidade negada. Todas as crianças deviam ter os mesmos direitos, aprender as mesmas coisas, da mesma maneira e falar a mesma língua. Quando se estabelece isso, a missão da escola é formar esse cidadão ideal, que deve saber certas coisas e falar de certa maneira. Hoje, a comunicação entre as diversidades, as possibilidades de encontro se multiplicaram exponencialmente. Não havia tanto encontro de diversidades antes, exceto em alguns lugares. Então, historicamente, a escola não foi criada para respeitar a diferença. (2001)

Este capítulo objetiva apresentar as concepções e práticas dos professores alfabetizadores. Aqui, serão apresentados os dados investigados de forma sistemática, tendo como base as observações e questionários abertos. Para tanto, serão embasados em uma discussão com teóricos como Cagliari (2009), Emilia Ferreiro (2001), Frade (2005), Soares (2004) entre outros.

Permearei em discussões e análises que possibilitarão o maior aprofundamento do tema com respostas coerentes as minhas inquietações: por que os alunos do 1º ano do ensino fundamental I da escola Municipal Dr. Eduardo Martini em Serra do Ramalho – BA saem com habilidades e competências ao final do ano letivo e travam no 2º ano seu desenvolvimento em leitura e escrita? Se o histórico escolar do 1º ano apontava para uma aprendizagem significativa e concreta, onde estes alunos atenderiam as exigências em torno do processo de alfabetização com sucesso, que fatores travaram estes alunos durante este percurso? Por que regrediram quando tudo apontava para uma progressão?

A presente pesquisa busca respostas que estão além do meu universo profissional, pois tenho a responsabilidade contribuir ainda mais para a efetivação do processo de alfabetização no campo da pesquisa.

### **4. Prática Pedagógica: Sucesso ou Insucesso na Alfabetização das Crianças?**

Descrever as práticas metodológicas na alfabetização desenvolvidas pelos professores participantes desta pesquisa, detectada a partir das observações realizadas no período da investigação e dos relatos dos questionários não se referem às práticas isoladas, mas revelam interação do professor e do aluno, assim, são expostas também as falas dos professores e atividades desenvolvidas por eles.

Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada em turmas do 1º ano 3º do Ensino Fundamental com uma média de 23 alunos, tendo como sujeitos as professoras alfabetizadoras, as quais estarão identificados como: “Professora, 1º A”, “Professora, 1º B”, “Professora, 1º C”, “Professora, 2º A”, “Professora, 2º B”, “Professora, 2º C”, “Professora, 3º A”, “Professora, 3º B”, “Professora, 3º C”, “Professora, 3º D”.

Como os questionários têm o propósito de obter informações sobre as práticas de alfabetização em confronto com diversos teóricos, as reflexões aqui discorridas consideram importante que o professor é o profissional responsável por desenvolver estratégias metodológicas para alcançar o objetivo da educação e, portanto, alfabetizar plenamente as crianças.

Deste modo, pesquisar e descrever as práticas docentes de alfabetização torna-se o cerne da investigação, com o intuito de conhecer como é a ação pedagógica planejada, articulada e desenvolvida pelo professor para alcançar objetivos propostos, seja por ele, pelo currículo escolar, pela sociedade ou pelas autoridades.

É por meio de uma análise minuciosa da prática docente que se obterá resultados de como ela vem sendo desenvolvida na escola. Então, antes de descrever como e quais práticas de alfabetização dos alunos estão sendo desenvolvidas, implicar conhecer o conceito de prática docente e ainda conhecer como as professoras as constroem no cotidiano escolar. Entretanto, é importante deixar claro que o professor precisa ser visto como um profissional que constrói conhecimento, ou seja, é dono de saberes para a atuação no espaço da sala de aula.

Segundo Veiga (2008, p. 17), a prática é a concretização de uma teoria pedagógica, mesmo que o professor não tenha consciência dela, pois,

[...] o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que as distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria prima sobre a qual ela atua, dos meios ou

instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada atividade humana.

Isso explica que a prática docente é o lado concreto de uma teoria com o propósito de transformar a realidade em sala de aula, conforme os objetivos que se deseja alcançar.

Para Tardif prática docente é constituída através de saberes construídos pelo professor em diversas áreas.

[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho (TARDIF, 2008, p.228).

Nesse contexto, os professores são autores de suas próprias práticas, que são constituídas de saberes construídos a partir do cotidiano. Nesse caso, foi perguntado as professoras que método elas utilizam para alfabetizar os seus alunos e se tem apresentado resultados. As respostas foram diferenciadas, como podemos observar:

Caderno de leitura, memorização das letras do alfabeto com suas famílias silábicas, atividades xerocadas... Uso método construtivista e uma pitadinha do tradicional. (PROFESSORA, 1º C)

Vários, jogos pedagógicos (com letras, silabas, leitura diária, troca letras...). (PROFESSORA, 2º A)

Vários. Nem sempre [apresenta resultado] pois cada turma tem seu rendimento diferente. (PROFESSORA, 3º C)

As professoras divergem do conceito de método, pois conceituam método como instrumentos utilizado na sala de aula. Não é interesse do pesquisador defender algum método de alfabetização, porém o professor necessita conhecer e ajustar os métodos pedagogicamente aos contextos em que, para que e por que se aplicam. Frade (2005, p. 16) afirma que “o professor alfabetizador precisar entender os métodos clássicos de alfabetização, precisa ainda tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores”, já que sua ação pedagógica implica decidir pelo melhor método, mas também pela organização da sala, os procedimentos e formas de avaliar em um determinado contexto político.

Isso porque o método específico de alfabetização caracteriza um tipo inicial de alfabetização da língua escrita. Por isso que Frade complementa dizendo que:

[...] Há uma identidade especial que caracteriza o professor alfabetizador e este precisa conhecer e compreender Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores aspectos históricos que ajudaram a construir/constituir uma tradição metodológica própria do nível de ensino em que atua. Isso inclui o conhecimento dos métodos de alfabetização. Seu conhecimento permite situar vários problemas que temos hoje para alfabetizar como parte de um conjunto de problemas permanentes que os velhos métodos tentaram de alguma forma equacionar.

As outras entrevistadas asseguram utilizar um ou outro método. O construtivista é o mais utilizado, seguindo do método fônico e posteriormente o tradicional. Vale ressaltar que o último citado está sempre aliado a outro método. Isso demonstra a timidez do professor em se assumir como “tradicional”. Muito embora os métodos fônicos são classificados como um dos que compõe mais antigo: método sintético.

O método sintético “partia-se do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto” (CAGLIARI, 2009, p.37), ou seja, vai das partes para o todo em que primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores.

O método fônico, de acordo Frade (2005, p. 25) tem como “princípio é de que é preciso ensinar as relações entre sons e letras, para que se relacione a palavra falada com a escrita. Dessa forma, a unidade mínima de análise é o som”. A professora do 1º B relata que utiliza esse método e tem bons resultados com a turma, “pois aprendem a relação entre fonema e grafema”. Deste modo, os métodos fônicos e tradicionais são distintos, porém similares.

Quanto ao método construtivista, a língua escrita é compreendida não apenas como mera decifração de um código, um ato mecânico, mas como algo que transcende os muros da escola tradicional. O centro deixa de ser o método e passa ser o processo de aprendizagem do estudante.

O problema reside em que os educadores assimilaram de forma equivocada como esse processo de alfabetização se desenvolveria de modo mais adequado.

Entender a interação dos alunos com práticas e materiais reais na leitura e escrita fez com que professores desprezassem a importância de um ensino sistemático da aprendizagem inicial da língua escrita (SOARES, 2004). Além disso, foram levados a pensar que a criança seria capaz de aprender de maneira natural, desde que estivesse inserido em um contexto variado de leitura e escrita, ou seja, “através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 98).

No período de observação notou-se, porém, que o foco construtivista se apresenta mais como uma revolução conceitual, pois na prática se misturava a outros métodos. Quando a PROFESSORA, 2º Diz: “uso o método construtivista e uma pitadinha do tradicional” demonstra uma mudança de concepção no foco de alfabetização, onde o construtivismo passa a ser apresentado como um “novo método” levando a educadora desconsiderar as teorias e práticas tradicionais, “desmetodificando” o processo de alfabetização, isso por medo de ser intitulada como uma “professora tradicional”.

Soares (2003) critica essa mudança de concepção conceitual, pois diz que a partir do surgimento da proposta construtivista entendeu-se que não seria mais preciso existir método de alfabetização. Observe o que diz a autora:

(...) os métodos viraram palavrões. Ninguém podia mais falar em método fônico, método silábico, método global, pois todos eles caíram no purgatório, se não no inferno. Isso foi uma consequência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização. Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios. 'Ah, mas que absurdo! Aprender a ler e escrever não é aprender a codificar e decodificar'. Aí é que está o erro. Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar. (SOARES, 2003, p. 17).

Para tanto, Soares reconhece o fato de que a criança “vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva” (SOARES, 2003, p. 17). No entanto também entende que não podemos desmerecer a importância da praticidade dos métodos que auxiliam as professoras na relação do ensino-aprendizagem.

Portanto, não considera que haja incompatibilidade na postura do alfabetizador em adotar a teoria construtivista e um determinado método, já que ambos se complementam. Conforme a concepção pedagógica dessa autora, antigamente tínhamos o método sem a teoria e atualmente possuímos a teoria sem um método, nesse caso, “(...) é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado na teoria e uma teoria que produza um método”. (SOARES, 2003, p.17).

De acordo Soares (2003) o problema não é o método de alfabetização e sim alfabetizar sem método. Sobre isso a autora afirma que não é necessário buscar um método específico de alfabetização, mas é imprescindível uma alfabetização pautada por um método, ou seja, embora não haja um método certo para alfabetizar, este processo não ocorre sem método.

Deste modo, o método serve se conseguir alfabetizar. Vale ressaltar, que o desenvolvimento da criança depende do método de ensino adotado pelo professor. Caso não consiga compreender com tal método, poderá frustrar-se, apresentar desinteresse e ficar desatento às aulas. Por este motivo analisar os métodos de ensino são de fundamental importância para os educadores que enfrentam problemas relacionados à aprendizagem dos alunos.

É bom lembrar que a criança se apropriando do conteúdo a sua maneira e com sua lógica, e não com a lógica e a sequência dos métodos. Emilia ferreiro (2001) critica a visão, implícita nos métodos, de que as crianças aprendem a partir de uma atividade mecânica. Para a autora “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é o resultado da própria atividade do sujeito.” (p.29)

As professoras ao serem perguntadas sobre a existência de um método eficaz foram unânimes em dizer que não há um específico para o sucesso.

Acredito que não, porque o melhor método é aquele que a criança aprende. (PROFESSORA, 1º B)

Acredito que não há um método, mas a variação de métodos porque não aprendem [os alunos] da mesma maneira, cada um tem seu tempo e sua maneira de aprender. (PROFESSORA, 2º A)

Costumo dizer que o método eficaz é aquele que dá certo, sendo necessário estarmos sempre buscando inovar a nossa prática e estar atento as necessidades do nosso aluno. (PROFESSORA, 3º E)

A escola investigada, pelo exposto, necessita regulamentar a especificidade da alfabetização, pois é parte do processo de leitura e escrita. O desprezo dessa especificidade é chamado por Soares (2003, p. 16) de “desinventar a alfabetização”, ou seja, a alfabetização deixou de ser ensinada de forma sistemática, sendo diluída no processo de letramento. Disso depende o sucesso das crianças em ler e escrever com qualidade. É necessário compreender como processo de ensino-aprendizagem linguístico. Porém,

[...] as alfabetizadoras que ficam pelejando com os meninos para eles aprenderem a ler e escrever são vistas como retrógradas e ultrapassadas. Mas, na verdade, elas estão ensinando aquilo que é preciso ensinar: codificar e decodificar. As alfabetizadoras podem até estar ensinando pelos caminhos inadequados, mas isso precisa ser feito. (SOARES, 2003, p.17)

Isso porque antigamente se tinha um método específico (sintético ou analítico) onde cada professor sabia o que fazer detalhadamente, mas não se tinha uma teoria apropriada. Hoje, no entanto “todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização (tão citado pelas investigadas)<sup>14</sup>, mas não têm método”(SOARES, 2003, p.17).

Considerando que todas as professoras já participaram de formação continuada com foco em alfabetização, era esperado que a escola contemplasse uma alfabetização com embasamentos teóricos para o desenvolvimento de práticas para o aluno avançar na aprendizagem. Em conformidade com exposto as professoras respondem:

Particpei da formação do PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, onde garante o direito de alfabetização plena a todos as crianças até oito anos de idade, essa formação é um investimento do Governo Federal, Estado e Municípios. (PROFESSORA, 1º B)

Pacto pela alfabetização oferecido pelo Estado da Bahia. Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, Governo Federal. (PROFESSORA, 2º B)

---

<sup>14</sup> Grifo do investigador.

Formação pelo PNAIC, investido pelo Governo Federal.  
(PROFESSORA, 3º A)

A formação continuada de professores alfabetizadores pelo PNAIC tem como objetivo criar um espaço de implicação e reflexão docente sobre a didática e prática de ensino, visto a necessidade da criança torna-se leitor e escritor proficiente. Conforme o PNAIC,

a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática (BRASIL, 2015, p. 21).

Destaco então, que a escola repense sua prática pedagógica no sentido de ensinar codificar e decodificar, pois, “ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar (SOARES, 2003, p.17). Principalmente, porque o conceito de letramento, aliado a uma nova organização do tempo da escola (divisão em ciclos, progressão continuada –não reprovação) são novas premissas sociais e pedagógicas impostas aos educadores.

A palavra letramento surgiu em vários países, com o foco de introduzir na alfabetização, não só como a habilidade de saber ler e escrever, mas também para as práticas sociais em que essas habilidades se fazem necessárias. Para Soares (2003, p. 19) afirma que:

[...] não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – “a vaca voa, ivo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita.

Portanto, cabe a escola garantir que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético, a partir do contato direto com textos diversos. É necessário um

trabalho sistemático, diariamente, nas turmas de alfabetização uma reflexão sobre as características do sistema de escrita alfabético (quantidade de letras e sílabas, ordem e posição das letras; comparar palavras; palavras com o mesmo som em posições diferentes, entre outras). Nessa interação, oportunizar aos alunos a leitura e produção de diferentes textos e suprir a ideia de ler e escrever apenas para aprender ler e escrever, mas também possui a função social.

Finalizo esse tópico com uma citação de Cagliari (2009, p. 34). “Nada substitui a competência do professor e, enquanto nossas escolas continuarem a formar mal nossos professores, a alfabetização e o processo escolar como um todo, continuarão seriamente comprometidos”.

Definidas as concepções sobre prática docente, é importante conhecer quais e como as metodologias se desenvolvem em sala de aula para alfabetização das crianças. Analisando as práticas docentes identificadas durante a pesquisa, percebeu-se que elas encaixam em três categorias: Organização da prática de alfabetização utilizada pelo professor no processo de aquisição do conhecimento; Dificuldades encontradas na prática pedagógica no processo de alfabetização; Saberes mobilizados pelos educadores na alfabetização. Dessa forma, essas categorias estarão descritas em subseções diferentes para melhor compreensão acerca das metodologias de trabalho.

#### **4.1 Organização da Prática de Alfabetização Utilizada pelo Professor no Processo de Aquisição do Conhecimento**

Não existe uma idade específica para uma criança adquirir habilidade de leitura e escrita, pois essa aquisição pode ocorrer antes de serem inseridas no ambiente escolar, principalmente quando o contexto familiar incentiva a criança nesse processo. Por outro lado, há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se dela. Portanto, não podemos atribuir à escola como único espaço formativo.

Conforme Ferreiro (2001, p.64), “estamos acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização”.

Deste modo, os professores recebem todos os anos crianças com diferentes diversos níveis de leitura e escrita e com isso tem que lançar mão de diversas metodologias para dar conta de promover aos educandos a apropriação do conhecimento necessário para sua alfabetização, embora nas salas investigada seja utilizada a mesma metodologia para todos os alunos, independentemente de seu nível.

Então este tópico, descreve quais e como são desenvolvidas as práticas na sala de aula, identificadas durante as observações, as quais ocorreram durante o ensino desses alunos.

Primeiramente é preciso entender que alfabetização não é apenas ler e escrever, é estar inserido na cultura letrada conquistando de sua autonomia e sua inserção social, isto é, permitir a “ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2007, p.17). Estar alfabetizado é,

ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2007, p. 16).

O desafio, nesse contexto, é para os professores que atuam nos primeiros anos de escolarização: assegurar aos alunos tanto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico, quanto o domínio das práticas de leitura e escrita socialmente relevantes, ou seja, o envolvimento no processo de ensino aprendizagem da criança inerente às práticas pedagógicas diárias do professor. Com base nisso, é importante sabermos: qual é a metodologia de ensino-aprendizagem utilizada pelo professor no processo de aquisição do conhecimento?

Pensando na questão inicial, vamos agora às descrições das práticas docentes para alfabetização a partir das observações realizadas. No que se refere a *organização da prática de alfabetização*, destaco: atividades permanentes; atividades sequenciais; atividades esporádicas.

#### **4.1.1 Atividades Permanentes.**

As atividades permanentes são intervenções pedagógicas realizadas com muita frequência, por meio da repetição de procedimentos e com objetivos didáticos. As atividades descritas são comuns em todas as turmas observadas. A tabela abaixo representa a frequência com que essas atividades foram realizadas no período de observação e quantidade de professoras que utilizaram as estratégias.

Tabela 07 – Atividades permanentes realizada pelas professoras alfabetizadoras (frequência de atividade/ quantidade de professoras).

Atividades Permanentes	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Roda de conversa	2/3	2/4	1/4
Momento de leite	3/3	3/4	2/4
Explorar o calendário	2/3	1/4	1/4
Explorar a rotina do dia no quadro	2/3	1/4	0/4
Organização da sala	3/3	1/4	1/4
Revisão do assunto/atividade do dia anterior	3/3	1/4	0/4
Tarefa de classe	3/3	4/4	4/4
Correção da atividade	3/3	3/4	4/4
Correção da tarefa de casa	3/3	1/4	3/4
Tarefa de casa	3/3	1/4	2/4
Uso do Livro didático	2/3	2/4	2/4

Fonte: (Arquivo da pesquisadora 19/10/2018).

Como observado na tabela, as professoras desenvolveram atividades periódicas que auxiliaram a organizar pedagogicamente no desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças.

Nas turmas de 1º ano todas as atividades foram mais exploradas com o objetivo trabalhar as palavras, quantidades de letras e sílabas e reflexão fonológicas. Essas atividades favoreceram o processo de apropriação da escrita, já que essas atividades eram permanentes. Na observação, notei que alguns alunos já conheciam a rotina estabelecida. Um dos alunos foi enfático: “Tia? Não vai escrever a rotina no

quadro?”, e ao observar já estava com o nome e o nome da escola quase que completo no caderno.

Nessas turmas eram realizados com mais frequências a leitura diárias, as práticas de leitura para fruição, para deleite; hora da conversa, chamada, calendário são outros tipos de atividade permanentes que também são ótimas para desenvolver capacidade de compreensão e produção de textos dos alunos; atividades orais e escrita de análise linguística; atividades no quadro com cópia no caderno; atividades impressas com listas de palavras, cruzadinha, leitura de textos de memória, produção espontânea; leitura individual; atividades com o livro didático adotado pela Rede. A maior parte das atividades eram realizadas individualmente e/ou no coletivo, apesar de haver espaço suficiente para a organização em grupos em todas as turmas. Em apenas uma ocasião não foi feita atividade de roda de leitura na sala do 1º ano.

As professoras do 2º ano, também desenvolvia algumas atividades de análise linguística, embora o enfoque maior estava no ensino de gramática normativa. Atividades como leitura, calendário, roda de conversa, correção de atividade casa foram pouco utilizadas em suas rotinas. Ao contrário da série anterior, não foi notado um trabalho sistemático com a maioria das turmas do 2º ano, atividades sobre o sistema de escrita alfabético como quantidade de letras e sílabas, ordem e posição das letras, composição de palavras; palavras com o mesmo som em posições diferentes, entre outras, a fim de oportunizar aos alunos a leitura e produção de diferentes textos. O livro didático adotado pela Rede não foi pouco utilizado durante as observações, no entanto, utilizaram várias atividades xerografadas de outros livros didáticos, sendo na sua maior parte relacionadas à exploração do conteúdo programático e leitura/compreensão de textos.

A rotina das professoras do 3º eram bem definidas e as crianças tinham um horário estipulado para contemplar as atividades de todas as áreas do conhecimento. Além do enfoque maior ser o ensino gramatical, não tinha presente em suas rotinas os elementos que constavam nas outras duas turmas apresentadas, tais como: calendário, apresentação da rotina diária, roda de conversa, dentre outras. Geralmente, as atividades de classe e casa nessas turmas, eram a mesma para todos e a correção se dava coletivamente. A leitura individual acontecia de forma esporádicas, apenas com os alunos com mais dificuldades.

Percebe-se que as turmas de 2º e 3º ano há ainda um “entulho gramatical”<sup>15</sup>, com estudo de gênero, número e grau, interferindo no processo de alfabetização pautado na aprendizagem da escrita e da leitura como decifração da escrita e do mundo através da linguagem.

Um planejamento do ensino de português (deixando de lado os estudos literários...) deveria abandonar completamente a gramática normativa e desenvolver um trabalho epilinguístico, principalmente no ensino fundamental (primeiro grau), no qual as questões básicas da linguagem fossem tratadas através de um processo de reflexão sobre elas. (CAGLIARI,2009, p. 73)

Deste modo, o autor acredita que as aulas de português deveriam ter como propósito ensinar aos alunos a reflexão, explicações e regras sobre a linguagem, a partir dos conhecimentos adquiridos pelos falantes nativos tem de sua língua. Cagliari traz alguns exemplos de um planejamento de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, porém destacarei os três primeiros anos dessa modalidade na tabela abaixo.

Tabela 08 – Formas de trabalhar em língua portuguesa.

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Alfabetização: ensinar a criança a lei; explicar como funcionam os sistemas de escrita, sobretudo a ortografia. História da escrita. treinar o aluno na produção de textos espontâneos. Desenvolver o gosto pela leitura individual e a participação em atividades que envolvam o uso da fala no dialeto padrão. Visão geral da aquisição da linguagem oral. Primeiras noções de variação linguística.	Continuação do trabalho de alfabetização. Treino de leitura em voz alta com pronúncia no dialeto padrão. Produção de narrativa orais e escritas - Atividades de pesquisa envolvendo leitura individual. Produção de textos de natureza diferente, como cartas notícias, etc. Introdução de noções básica de fonética e de fonologia.	Estudo mais sistemático de fonética e da variação linguística. Estudo das relações entre linguagem oral e linguagem escrita. Autocorreção da ortografia. Produção de textos orais e escritos. Leitura de lazer e de pesquisa. Exploração de textos literários, sobretudo poesia.

Fonte: Adaptado de Cagliari, 2009, p 74.

<sup>15</sup> Termo utilizado por Cagliari (p. 30, 2009).

Fica claro que o planejamento com rotinas diárias de leitura, escrita e oralidade, com horários estáveis ou regulares no decorrer de todo o ano letivo é de suma importância para uma alfabetização efetiva, ou seja, a única exigência para sua promoção do aluno é saber ler e escrever numa perspectiva mais crítica e comprometida com a sua transformação.

Assim, o quadro ilustra práticas educativas que as professoras do 1º ano trabalham com mais frequência: a leitura diária, a roda de conversa, atividades orais e escrita de análise linguística, produção espontânea, leitura individual o que caracteriza ao final, melhores resultados. Este trabalho se perde nas séries seguintes, dificultando e/ou negando ao aluno se apropriar do sistema de leitura e escrita.

#### **4.1.2 Atividades Sequenciais.**

Este segundo tipo de atividade realizada na escola estudada são formas adaptadas para articular uma aula ou mais. O princípio fundamental é fazer com que uma atividade seja sequenciada. Um conteúdo de ensino, um tema de um texto lido ou um gênero textual pode ser o elo de articulação entre atividades didáticas.

A cada 15 dias as professoras se encontram para o planejamento das aulas para esse período. Nele são destacados os gêneros textuais como tema gerador a serem estudados. Normalmente, as atividades sequenciais partem de um gênero textual, como o exemplo de atividade sequencial da professora do 3º A:

A aula teve início com a história “O carteiro chegou”. Depois da leitura feita pela professora, retomaram a história destacando algumas partes do enredo e conversa com os alunos. Depois dessa conversa, as crianças ouviram a professora falando sobre cartas pessoais. Feita a explanação sobre o gênero em destaque foram realizadas as seguintes atividades: leitura de cartas retiradas da história; construção coletiva de uma carta para alunos de outra escola retratando a história da escola e da cidade; produção de desenho da escola para a carta e, para finalizar, escrita de carta e envelopes (individual e em duplas) para envio pelos correios para o estado do Rio Grande do Sul. As atividades duraram três aulas, tratando de uma atividade por dia.

Como pode-se ver na descrição, as atividades realizadas nos três dias tinham um eixo articulador: carta pessoal. Então, havia uma sequência em cada dia,

articulada pelo texto e, durante todas as aulas, as sequências se articulavam com o gênero textual.

As atividades sequenciais realizadas na escola são presentes com a maioria das entrevistadas nas três séries iniciais do ensino fundamental. Estas sucessivas aproximações com os temas as crianças aprendem as diferentes facetas do saber em construção.

#### 4.1.3 Atividades Esporádicas.

As atividades esporádicas são aquelas realizadas de modo descontínuo, sem uma articulação com outras atividades de sala de aula. Geralmente, são trabalhos que realizados num momento específico ou de caráter eventual.

Dentre este tipo de atividade foi descrito visitas à biblioteca, passeios, jogos e brincadeiras. Quanto ao desenvolvimento de atividades lúdicas, as professoras do 1º ano afirmam utilizar mais o uso de jogo da forca, letras móveis para formar palavras, recorte e colagem de letras e palavras, brincadeiras. As professoras do 2º e 3º não usam com regularidade momentos com jogos de alfabetização. Um dos principais motivos de não utilizar este tipo de atividade é a indisciplina em sala de aula. Apesar de afirmarem utilizar esta estratégia de aprendizagem, presenciei esses momentos somente no 1º e no 3º ano durante as visitas.

Figura 06 – Visita a biblioteca municipal.

---



Fonte: Alunas do 3º ano. Arquivo da autora

As atividades esporádicas podem não ter articulação com a aula proposta ou com nenhuma outra atividade do dia, porém tem objetivo de apropriação do conhecimento a partir de tarefas que provoquem o interesse das crianças e, portanto, um desafio a ser enfrentado. Por certo, as atividades desenvolvidas têm peso considerável no processo de alfabetização, mas as práticas escolares com certeza também têm influência decisiva no ensino-aprendizagem.

Em todos os tipos de atividades usadas nas turmas de alfabetização precisam conciliar as duas dimensões: aprendizagem do sistema alfabético de escrita, e estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos, sem negligenciar nenhuma delas da escolarização das crianças. Numa ação planejada haverá mais condições de dar conta da tarefa de alfabetizar letrando.

Após descrever as atividades desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras, passo agora apresentar as dificuldades encontradas para encaminhar a prática pedagógica em sala de aula.

## **4.2 Dificuldades Encontradas na Prática Pedagógica no Processo de Alfabetização**

Ensinar as crianças a ler, escrever e a se expressar de maneira competente é o grande desafio dos professores, uma vez as novas demandas e necessidades no campo da alfabetização vem ampliando consideravelmente. Por isso, requer do professor um esforço e dedicação para atuar nas classes de alfabetização, embora a falta de condições adequadas de trabalho acaba dificultando o processo de aprendizagem da linguagem.

Sobre essas dificuldades as professoras elencam as mais preocupantes na visão delas no que diz respeito a alfabetização dos alunos, como descrevo a seguir:

Salas superlotadas, falta de participação da família, omissão por parte da gestão municipal, falta de pré-requisitos para série.  
(PROFESSORA, 1º A)

Salas com grande número de alunos, dificultando o acompanhamento individual dos alunos com mais dificuldades e falta de parceria da família. (PROFESSORA, 2º B)

O grande número de alunos que chegam ao 3º ano sem ser alfabetizado. Chegam alunos conhecendo somente algumas letras. Um aluno como esse é preocupante. (PROFESSORA, 3º A)

Além das dificuldades encontradas descreveram também indisciplina, distorção idade/série, falta de material didático, desinteresse dos alunos frente a aprendizagem, porém irei restringir três categorias de dificuldades citadas pelos professores: Falta de apoio e participação efetiva da família; Salas de aulas superlotadas; Dificuldades de aprendizagem, por entender que as demais citadas anteriormente podem estar atreladas as que serão explicitadas abaixo.

#### **4.2.1 Falta de Apoio e participação Efetiva da Família**

A maioria das investigadas relataram nos questionários a falta do apoio familiar na escola como um dos entraves a alfabetização das crianças. Há sempre uma associação de duas instituições de extrema importância nesse processo: família e escola. Pois a família possui papel decisivo na educação informal, bem como na educação formal, pois tem objetivo único de conduzir a criança corretamente para que se torne um adulto responsável com futuro próspero.

Portanto, é indispensável à participação da família na vida escolar dos filhos. De acordo a LDB (2004, p.27) Art.2º declara que “a educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse contexto, é necessário que a família esteja em consonância com a escola, pois em uma relação de harmonia poderá enriquecer e facilitar o desempenho educacional das crianças. Muito embora, com as novas demandas sociais a maioria das famílias renunciou às suas responsabilidades no âmbito educativo, passando a exigir que a escola dê uma maior atenção nesse processo.

Deste modo, segundo dados da pesquisa, são muitas crianças chegando à escola investigada desenvolvendo suas atividades escolares sem qualquer apoio familiar. Tedesco (2002) destaca que a:

erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou. (TEDESCO, 2002, p. 36).

Diante do exposto, a família está ausente e com isso as crianças estão perdendo suas referências do núcleo familiar por um profundo processo de transformação. Portanto, entende-se que a família embora ausente pela função trabalhadora ou baixa escolaridade, devem se esforçar para estar presente na vida escolar das crianças, por ser muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Como observa a legislação ao estabelecer que a família deva desempenhar papel educacional e não incumbir apenas à escola a função de educar (Art. 205 – Constituição Federal).

Muito embora, na pesquisa de campo tenha percebido que a escola não busque desenvolver ações sinérgicas capazes de melhorar o rendimento dos estudantes, apesar de estar explícito no Projeto Político Pedagógico (PPP) como um dos problemas mais crítico detectado pela escola. No documento (p. 22) traz as metas e estratégias, como apresenta o quadro abaixo:

Tabela 08 - Ações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Dr. Eduardo Martini

PROBLEMA	METAS	ESTRATÉGIAS
4. Ausência da família na escola	4.1 Trazer a família para a escola.	4.1.1 Trazer a família para participar de atividades recreativas juntamente com os discentes. 4.1.2 Incentivar a participação dos responsáveis no plantão pedagógico através de convites. 4.1.3 Orientar as famílias sobre a importância de sua participação na vida escolar de seu filho, através de encontros e palestras.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola.

Conforme declara a professora, numa conversa informal durante as visitas, a participação dos pais é muito esporádica, a não ser nas “entregas de resultado” dos alunos.

Quando a gente convoca os pais pra uma reunião só vem aqueles que menos necessita. Os pais que a gente precisa ver não vem de jeito nenhum. Também, né? A escola só chama “pra” assinar boletim ou quando o aluno briga. A gente não faz nada “pra” trazer o pai “pra” dentro da escola. A escola falha muito sobre isso. Aí fica a gente sozinho “pra” dar conta dos alunos indisciplinado, que não sabe ler nem escrever direito. Fazer o que, né? (PROFESSORA, 3º A)

Portanto, existe um entendimento de que a ausência da família é um problema a ser superado, bem como meta e estratégias para tentar sanar a dificuldade, porém as ações não estão sendo desenvolvidas. Há que, família e escola formem uma equipe que trabalhe com base na colaboração e compartilhamento. Agindo em parceria, desenvolvendo ações sinérgicas, ou seja, uma presença que implica envolvimento, comprometimento e colaboração, as quais sejam verdadeiramente capazes de melhorar o rendimento dos estudantes.

#### **4.2.2 Salas de aulas superlotadas**

A escola funciona em dois períodos: manhã e tarde. Durante os turnos manhã ficam as turmas do 1º ao 3º do Ensino Fundamental I. No turno da tarde existem somente as turmas do 4º e 5º do Ensino Fundamental I. Como a pesquisa foi realizada entre novembro de 2017 a outubro de 2018 observou-se um aumento no número de alunos por turma. De acordo a portaria de matrícula de 2018 passou de 23 alunos para 25 no ciclo inicial e de 25 alunos para 30 no ciclo complementar. No entanto, poderá admitir uma variação de até 20% por turma, isto é, o ciclo inicial pode chegar até 27 alunos e o complementar a 36 alunos.

A superlotação das salas tem sido uma reclamação recorrente entre os educadores da escola estudada. Analisando esse quadro da escola, muito semelhante ao quadro de outras tantas escolas espalhadas pelo município e pelo

país, percebe-se o grande problema da superlotação nas salas de aula. Esse é um grave problema que influencia diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Foi constatado nas visitas durante a observação, que em algumas turmas havia um número alto de alunos por turma. Cerca de 26 a 28 alunos nos 1º e 2º ano. Esse grande número de alunos somado ao reduzido tamanho da sala facilitava a desordem, pois o professor não conseguia sozinho controlar os alunos que ficavam o tempo todo desconcentrados e isso se traduzia na indisciplina. Um outro problema relatado pelas professoras.

Além da indisciplina, um agravante é a qualidade do ensino, pois o professor relata não conseguir realizar um bom trabalho em sala por não dar atenção a cada aluno, principalmente àqueles com maiores dificuldades de aprendizagem. O excesso de alunos nas classes escolares interfere na qualidade de educação ofertada. Todos almejam essa “qualidade”, porém menosprezam esse fator da quantidade.

Das 11 (onze) investigadas, 9 (nove) destacaram a superlotação como uma das dificuldades em alfabetizar os alunos. Nitidamente os resultados são muito prejudiciais à aprendizagem dos alunos. Sem contar com “o desgaste físico da gente (professoras). É muito cansativo dar conta de tanto aluno durante a aula. Quando saio da sala “tô” um bagaço!” (Risos). Chego em casa e não presto “pra” mais nada! (PROFESSORA, 3º A). Corroborando com o exposto, Segundo Cagliari (2009, p. 111),

escolas em condições precárias de funcionamento, superlotadas e com pessoal mal pago fazem o perfil da educação neste país. Depois de algumas semanas de aula, professores e alunos passam a viver num clima de guerra, numa irritação geral, causada por esses fatores. Para consertar a alfabetização não basta abolir a cartilha e o bá-bé-bí-bó-bu; é preciso muito mais.

Então é muito difícil alfabetizar as crianças sem dar a devida atenção a elas, sem conhecê-las de forma concreta. Sabe-se que “através da mediação do professor, interfere no processo de aprendizagem levado adiante pelo aluno” (CAGLIARI, 2009, p. 54), além de que “conhecer a realidade e a história do aluno é fundamental para uma prática educativa que respeite o aprendiz como um ser humano em sua plenitude” (CAGLIARI, 2009, p. 51).

Nota-se então, que a quantidade de aluno por sala está de acordo com a portaria de matrícula, no entanto é um número excessivo de acordo o relato das professoras, dificultando o desenvolvimento atividades significativas.

#### **4.2.3 Dificuldades de Aprendizagem**

Discorrer sobre dificuldades de aprendizagem é desafio considerando a o objetivo dessa pesquisa. Para tanto, o embasamento das discussões desse tópico será a partir das respostas das professoras da escola investigada. A reflexão sobre como se dá a aprendizagem dos educandos, buscando discutir quanto à concepção de dificuldade de aprendizagem parte da definição que é direito de todas as crianças um ensino de qualidade.

A educação é direito de todos conforme prevê a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Básica “[...] tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.02).

Garantir a alfabetização das crianças, como previsto em lei, perpassa por alguns entraves. O primeiro são os altos índices de alunos de com dificuldades de aprendizagem nas escolas que vão avançando a cada etapa sem saber ler e escrever produtivamente. O segundo são os ritmos de aprendizagem diversos, deste modo o processo depende das particularidades de cada criança.

No contexto dos altos índices de alunos com dificuldades, a escola Dr. Eduardo Martini embora apresente um dos menores índices em profecia de leitura, escrita e matemática na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), apresenta dados insuficientes. De acordo os dados disponibilizados pelo Inep, 62,23% dos alunos apresentaram nível insuficiente na área de leitura. Bem abaixo da média das demais escolas similares que é de 71,47 % e da média municipal: 76,74%. Porém na escrita, a escola aproxima das médias das escolas similares (50,32 %) e do município (50,85%) ficando com 50% com índice insuficiente. Em matemática, 61,7% dos alunos apresentaram nível insuficiente na área. Bem abaixo da média das demais escolas similares que é de 71,69 % e da média municipal: 75,57%. É

bom ressaltar que apenas 37,78% tem nível adequado ao chegar ao 3º ano do ensino Fundamental; 50% em escrita e 38,3% em matemática.

Diante do exposto, os dados do INEP quanto ao IDEB da escola de 2017 é de 5,2 com nota de aprendizado de 5,4 em português e matemática. Este é o melhor resultado do município, embora não apresente um resultado satisfatório. Assim, fica comprovado o que professores do ciclo complementar (4º e 5º ano) argumentam sobre o desenvolvimento dos alunos. Além dos dados apresentados, observe a fala de uma professora, também participante da pesquisa, porém atuante no turno oposto, no momento de planejamento:

Gente! Alunos com dificuldade é o que a gente mais encontra hoje. Tenho alunos que chegam pra mim (4º ano) com dificuldades enormes de leitura, eu mesma no início do ano eu tinha uns vinte alunos não conseguiam ler nem escrever. E olha que a maioria já estão desestimulados, muitos são repetentes. Como é que a gente da conta de alfabetizar tanto aluno defasado e nessas condições. Uma turma com 31 alunos! Difícil!(PROFESSORA, 3º A)

O relato da professora esclarece que a escola possui muitos alunos com dificuldade de leitura e escrita, bem como a discrepância na alfabetização mesmo já estando no 4º ano. Deste modo, é imprescindível que o professor tenha condições de analisar e entender profundamente como a escrita, a leitura e a fala funcionam e o que acontece durante o processo de alfabetização, mesmo aquele que já atua em turmas com grande número de alunos com dificuldades de leitura e escrita.

Um professor terá condições de analisar e entender seja lá o que for somente se se dispuser de uma competência técnica bem-adquirida. Nem sempre o bom senso funciona. Às vezes, é preciso saber muito bem como a linguagem oral e escrita funcionam. Isso demanda do professor alfabetizador conhecimentos sólidos de linguística e dos sistemas de escrita. Como as escolas de formação têm negligenciado sistematicamente esses aspectos, os professores precisam sanar essa deficiência procurando estudar por conta. É particularmente importante fazer um trabalho de reflexão, análise e interpretação de tudo o que acontece no dia-a-dia em sala de aula [...] (CAGLIARI, 2009, p. 248-249)

Nesse contexto, o papel do professor pode ser decisivo. A ele compete desenvolver propostas metodológicas e pedagógicas que considere as especificidades de cada aluno, garantindo, portanto, um ensino de qualidade e mais igualitário.

Dessa forma, fica explícito o segundo entrave citado anteriormente: os diferentes ritmos de aprendizagem diversos. O processo depende das particularidades de cada criança. Pois “cada aprendiz é diferente, porque cada um tem a sua própria história de vida e de conhecimentos” (CAGLIARI, 1998, p. 52). Assim, as salas são compostas de diferentes graus de aprendizagens.

As salas de aula formam-se com histórias de vida diferentes, ou seja, classes heterogêneas. Sobre esse assunto Cagliari (2009, p. 53) afirma que:

Uns (alunos)<sup>16</sup> sabem algumas coisas, outros sabem outras; alguns já aprenderam algumas coisas próprias da escola, outros não. Algumas crianças tiveram pré-escola e aprenderam os rudimentos da leitura e da escrita, outras nunca estudaram nada. Algumas crianças aprendem coisas em casa, têm lápis, papel, livros, outros nunca tiveram nada disso. Cada aluno tem uma história [...]

O aluno, dessa maneira, não é visto com ser coletivo apenas, mas como um sujeito com peculiaridades de cada um. Sendo assim, fica claro que cada criança aprende a seu modo, do seu jeito, isto é, cada uma tem ritmo diferente de aprendizagem.

Cada um reage de uma maneira individual à construção do conhecimento, cada um tem um caminho próprio, cada um atribui valores próprios, muito individuais, aos elementos do conhecimento que constrói no processo de aprendizagem. Tudo isso precisa ser levado em conta, porque faz parte intrínseca da natureza humana e, portanto, de cada indivíduo. (CAGLIARI, 2009, p. 53).

Contudo, é fundamental que os professores alfabetizadores se conscientizem de que todas as crianças são capazes de aprender. Ferreiro (1999) assevera que as crianças são facilmente alfabetizáveis, no entanto são os adultos que dificultam o processo de alfabetização delas.

Nesse contexto, o papel do professor pode ser decisivo. A ele compete desenvolver propostas metodológicas e pedagógicas que considere as especificidades de cada aluno, garantindo, portanto, um ensino de qualidade e mais igualitário.

### **4.3 Saberes Mobilizados pelos Educadores na Alfabetização**

---

<sup>16</sup> Grifo do investigador.

O saber fazer é essencial na atividade docente sendo fundamental para a prática e reflexão dos saberes. Para tanto, é imprescindível perguntar “através de que tipo de prática a criança é introduzida na linguagem escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar?” (FERREIRO, 2001, p.30).

As práticas alfabetizadoras, para que sejam propostas mais significativas e bem-sucedidas há necessidade do reconhecimento da especificidade da alfabetização.

O que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade do reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como participação em eventos variados de leitura e escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas. (SOARES, 2004, p.16).

E isso exige a abertura de espaços mais contextualizados, criativos e dialógicos na escola. Diante do exposto, uma alfabetização pautada em práticas sociais entende-se que ao chegar à escola o aluno já traz consigo seu conhecimento e visão de mundo.

Assim, foi perguntado se as professoras acreditavam que essas experiências poderiam servir como ponto de partida para o processo de alfabetização e como se dá esse processo em sua prática? Todas afirmaram que o conhecimento trazido pelas crianças é de fundamental importância para o processo de ensino aprendizagem. Observe os relatos a seguir:

Sim, esses conhecimentos podem ser aproveitados no processo de alfabetização nas rodas de conversas através da oralidade da criança. (PROFESSORA, 1º A)

É preciso levar em conta os conhecimentos que os alunos já possuem e seus interesses, relacionando seus conhecimentos aos conteúdos trabalhados dando significado as suas aprendizagens. (PROFESSORA, 2º B)

Com certeza temos que partir do que o aluno já sabe para alcançar os nossos objetivos. Sempre procuro valorizar o que a criança já

sabe e através da sondagem identifico qual o nível de cada aluno e a partir daí introduzir os novos conhecimentos. (PROFESSORA, 3º E)

Percebe-se que as professoras percebem a importância dos conhecimentos prévios dos alunos. Tem na prática a preocupação em aproveitar os conhecimentos que a criança possui, facilitando seu trabalho e dando sentido à aprendizagem. Nesse contexto, é imprescindível instigar os alunos, avaliando os conhecimentos prévios no intuito de traçar planos e metas, os quais possam contribuir para o processo de alfabetização das crianças.

Para Cagliari a criança interpreta a realidade e o imaginário como qualquer outra pessoa adulta, pois é uma necessidade essencial a todo ser humano. Para o autor ler o mundo é comum a todos e não há como escapar. O aluno ao chegar a escola já acumulou uma bagagem de pensamento. Então,

ao interpretar a realidade, a criança (o homem) processa seu pensamento e tira suas conclusões sobre ela. Isso acontece em todos os níveis e em todas as circunstâncias. Por isso, quando uma criança entra para a escola, já percorreu um longo caminho de exploração do homem, da vida e do mundo. (CAGLIARI, 2009, p. 242)

Portanto, toda criança que entra para a escola já refletiu sobre várias questões e já acumulou informações sobre a leitura e a escrita. Todo esse conhecimento adquirido através de suas experiências de convívio social e a ativação de saberes prévios de conhecimento linguístico e textual, de acordo as entrevistadas, é vantajoso para a aprendizagem, sendo aproveitado nas rodas de conversa, atividades diagnósticas e introduzir um novo conteúdo.

Contudo, cabe ao docente explorar o que o aluno traz da sua vida cotidiana, para assim criar inúmeras procedimentos de trabalho, facilitando o seu plano metodológico e instigando o aprendizado dos alunos. Além disso, esse aproveitamento ainda sugere que o discente perceba os usos da língua escrita, ainda que não esteja alfabetizado.

No que se refere a escrita, foi interrogado em que estágio de escrita as crianças chegam na sala de aula e como ajudar a passarem de um estágio para outro, dessa forma consiga avançar na sua aprendizagem. Vamos descrever as respostas das docentes nas três séries analisadas.

✓ **1º ano:**

As professoras do 1º ano relataram que a maioria dos alunos chegam na fase pré-silaba, a qual a escrita não estabelecer correspondência entre grafia e som. Caracteriza-se também pela relação dos nomes de pessoas ou coisas, associando-as ao seu tamanho. Como por exemplo, para a escrita da palavra formiga, a criança escreverá uma palavra contendo poucas letras e, para a palavra boi, muitas letras. Isso porque

as criança exploram então critérios que lhe permitem, às vezes variação sobre o eixo da quantidade (variar a quantidade de letras que se utiliza de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza das mesmas letras sem modificar a quantidade). A coordenação dos dois modos de diferenciação (quantitativos e qualitativos) é tão difícil aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva. (EMILIA FERREIRO, 2001, p. 24)

Destacam ainda que poucos são os alunos que chegam à fase silábica. De acordo a professora do 1º A “[...] os alunos que recebemos em nível melhor, chegam ao nível silábico”. Neste nível, a criança acredita que a escrita representa partes da fala, onde cada letra representa uma sílaba. A partir dessa hipótese a criança percebe que a sílaba corresponde a um segmento da fala. Para Ferreiro (2001, p. 24), nessa fase “a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)”.

As atividades desenvolvidas são as mais diversas possíveis: listas de palavras, cruzadinha, leitura de textos de memória, entre outras.

✓ **2º ano:**

De acordo as professoras do 2º ano os alunos chegam em sua maioria na fase silábica-alfabética, a qual corresponde o período de transição entre as fases silábica e alfabética, constituindo nesta fase análises acerca do que escreve, entendendo que uma sílaba não corresponde apenas a uma única letra.

A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a

hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de letras e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipóteses silábica (conflito entre uma experiência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214)

Descreveram que a minoria chega às salas com o nível pré-silábico. “Dentre os níveis os alunos apresentam características diferentes e partindo das dificuldades, lançamos desafios usando grupos produtivos” (PROFESSORA, 2º B) e “atividades de reforço” (PROFESSORA, 2º D).

✓ **3º ano:**

As professoras do 3º ano destacam que a maioria das crianças chega com a hipótese de escrita no silábico-alfabético, com alguns alunos no pré-silábico. Observe os relatos:

Na maioria das vezes recebo crianças no silábico e algumas no pré-silábico. (PROFESSORA, 3º E)

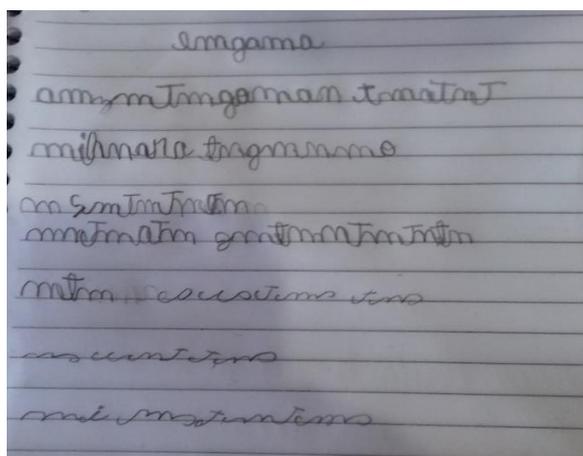
Na maioria das vezes as turmas são bem heterogêneas. Recebemos desde alunos que não conhece as letras do alfabeto e mal sabe escrever o nome, até alunos alfabéticos que dominam a leitura e a escrita. (PROFESSORA, 3º D)

Dentre as atividades desenvolvidas para progredir de estágio a outro foram atividades individuais (PROFESSORA, 3º D), leitura individual, produção coletiva e individual (PROFESSORA, 3º C), atividades fonológicas, jogos e escrita espontânea (PROFESSORA, 3º E).

Como se pode observar na descrição acima as crianças chegam à escola ainda não compreendendo a correspondência entre o falado e o escrito, pois sua leitura é feita de forma global e contínua (fase pré-silábica) e ao final do ano a maioria passa por uma significativa evolução da aprendizagem. Sai da fase pré-silábica, evolui para silábica e chegam à silábica-alfabética. Os alunos que antes representavam cada emissão com apenas uma letra passam a acrescentar mais letras para uma determinada emissão sonora. A imagem a seguir apresenta a escrita com a fase descrita.

Figura 7- Produção de Texto.

---



Fonte: (Arquivo da pesquisadora 19/10/2018).

Já na segunda imagem mostra uma produção de aluno do 1º ano, o desejável a todas as crianças. Ao final do ano letivo já ultrapassou a fase pré-silábica, silábica e silábico-alfabético. Foto de uma atividade na fase alfabética. Fase esta, que compreendem o sistema de escrita alfabético, ou seja, entende que cada uma das letras da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba. Observa-se que nessa fase as preocupações e questionamentos passam a ser de ordem ortográfica e textuais.

Figura 8 – Lista de palavras

MOZAMBIQUE É UM JOGO MUITO DIVERTIDO. VOCÊ TEM DE ESCREVER NOMES DE OBJETOS, PESSOAS, FRUTAS E ANIMAIS INICIADOS COM A LETRA ESCOLHIDA. VEJA O EXEMPLO.

LETRAS	NOMES DE OBJETOS	NOMES DE FRUTAS	NOMES DE ANIMAIS	NOMES DE PESSOAS
R	RADIO	RAMO	RATO	RAQUEL
A	AVIÃO	AMORA	ARLEQUIM	ANA
M	MALA	MARACUJÁ	MACACO	MITAZIL
C	CARRO	COCO	CAVALO	CARLOS
L	LUZ	LIMÃO	LEÃO	LIVIA
B	BONECO	BANANA	BODE	BEATRIZ

E-SE A UM(A) COLEGA E VEJA SE HOUVE ALGUMA COINCIDÊNCIA NOSTAS.

DIS, ESCOLHA COM O(A) COLEGA ALGUMAS PALAVRAS DO JOGO AM UM TEXTO EM DUPLA E LEIA-O PARA A TURMA.

Fonte: (Arquivo da pesquisadora 19/10/2018).

Dessa forma, os alunos aprendem porque têm um ensino específico e sistemático. Durante as observações nas turmas do 1º ano, observou-se que as professoras realizam rotineiramente atividades que auxiliam as crianças a compreender o sistema de escrita e se apropriar de suas convenções, além de vivenciar práticas diárias de leitura e produções de texto.

É perceptível que o desenvolvimento dos alunos no 1º ano acontece de forma gradativa. O que não acontece do 2º para o 3º ano. Em ambas as séries as crianças chegam na etapa pré-silábica. Isso significa que os alunos, em sua maioria, iniciam e finalizam o 2º ano na mesma fase, embora já devessem, no mínimo, ter atingido o nível alfabético. Para comprovar a fala das professoras, abaixo apresento o diagnóstico realizado com os alunos durante o período letivo.

Figura 9– Ficha de acompanhamento hipótese de escrita da turma.

FICHA DE ACOMPANHAMENTO - HIPÓTESES DE ESCR	
ESCOLA: <u>Dr. Ed. ...</u>	
PROFESSOR: _____	
ALUNO (A)	DIAGNÓSTICO INICIAL
1. Julia Magalhães da Silva Souza	4
2. Caroline Caroline de Souza	4
3. Jéssica Julia de Souza	4
4. Carlos Eduardo Coimbra de Souza	4
5. Carlos Gabriel dos Santos Ribeiro	4
6. Gislaine Caroline dos Santos	4
7. Carolina Costa dos Santos	3
8. Anderson Silva dos Santos	3
9. Gustavo de Souza dos Santos	3
10. Ana Isabel Gomes dos Santos	1
11. Ana Isadora dos Santos	1
12. Renan dos Santos	1
13. Kevin dos Santos	4
14. Lucas dos Santos	4
15. Lucas dos Santos	4
16. Lucas dos Santos	4
17. Matheus dos Santos	4
18. Matheus dos Santos	4
19. Matheus dos Santos	4
20. Matheus dos Santos	4
21. Matheus dos Santos	4
22. Matheus dos Santos	4
23. Matheus dos Santos	4
24. Matheus dos Santos	4
25. Matheus dos Santos	4
26. Matheus dos Santos	4
27. Matheus dos Santos	4
28. Matheus dos Santos	4
29. Matheus dos Santos	4
30. Matheus dos Santos	4
31. Matheus dos Santos	4

Fonte: Diário de classe 2º ano

FICHA DE ACOMPANHAMENTO - HIPÓTESES DE ESCR	
ESCOLA: <u>Eduardo ...</u>	
PROFESSORA: _____	
ALUNO (A)	DIAGNÓSTICO INICIAL
1. Ana Carolina Alves de Oliveira	Nível 2
2. Ana Clara Pereira Alves	Nível 3
3. Arthur Nunes Moreira	Nível 3
4. Davi Guedes de Oliveira	Nível 2
5. Ezequiel Thiago Almeida Jôias	Nível 2
6. Helbert Fael da Silva Dantas	Nível 3
7. Helene Vitória de Oliveira Cabral	Nível 2
8. Henry Gabriel dos Santos Veras	Nível 4
9. Jasmim dos Santos Pereira	Nível 4
10. Jéssica Patrícia da Silva	Nível 3
11. Jéssica Ventura dos Santos	Nível 3
12. João Felipe do Nascimento Lourenço	Nível 2
13. João Pedro Aragão	Nível 3
14. João Victor Marques	Nível 4
15. Josenildo Lorne Oliveira de Jesus	Nível 4
16. Luiz Felipe da Silva Aragão	Nível 2
17. Marco Antônio Fernandes Miranda	Nível 4
18. Matheus dos Santos	Nível 4
19. Meire Aparecida de Macedo Lourenço	Nível 3
20. Ryan Costa de Oliveira	Nível 4
21. Sandala Tayana Silva do Nascimento	Nível 4
22. Vitor Daniel Santos Pires dos Reis	Nível 2
23. Eduardo Cayari dos Santos Magalhães	Nível 5
24. Isabela da Silva Lourenço (est. unidade)	Nível 4
25. Ryan da Costa Jôias	Nível 3

Fonte: Diário de classe 3º ano

Os níveis descritos acima são enumerados de 1 a 4 para designar as hipóteses de escrita: 1- pré-silábico, 2- silábico, 3-silábico alfabético e 4- alfabético. Como observado, no 2º ano de 27 alunos matriculados 15 iniciaram no nível pré-silábico ao silábico-alfabético, sendo mais alunos no nível 1. No 3º ano 16 alunos estavam entre silábico e silábico-alfabético. Apenas 10 alunos no 2º ano e 8 no 3º chegaram no nível silábico.

Mediante esses dados, conclui-se que na turma apenas 37% na turma do 2º ano e 32% no 3º conseguiam compreender como funcionava a escrita

convencionalmente. Isso mostra que há de ser repensado no processo de ensino do código escrito, visto que as crianças já tinham um longo percurso escolar. Se a maioria não conseguiu aprender é provável que muitos aspectos interferiram nesse processo como a indisciplina, ausência familiar, falta de contato com um meio letrado, problemas cognitivos, a baixa regularidade de frequência às aulas e a não sistematização do ensino entre outros prováveis aspectos, a exemplo do método de ensino desenvolvido pelas professoras.

Ferreiro (1999) assevera que as crianças são facilmente alfabetizáveis, no entanto são os adultos que dificultam o processo de alfabetização delas. Pode-se notar a necessidade de um trabalho sistematizado e diário nas turmas do 2º e o 3º ano atividades do sistema de escrita alfabético (quantidade de letras e sílabas, ordem e posição das letras; comparar palavras; palavras com o mesmo som em posições diferentes, entre outras), pois oportunizaria aos alunos uma aprendizagem mais ativa de leitura e escrita.

No entanto, exploram muito o letramento, ou seja, os usos que se faz de um sistema de escrita que a criança ainda não domina. As atividades de reflexão sobre o sistema de escrita são deixadas em segundo plano, sendo trabalhadas esporadicamente em sala.

Sabe-se que a criança necessita apreender a decodificar e fazer correspondência entre sons da linguagem, signos ou conjuntos de signos e gráficos, pois tendo a inferência saberá contextualizar e interpreta texto. Além de garantir a apropriação das capacidades que envolvem o domínio do sistema de escrita (processo de codificar e decodificar palavras) é necessário a formação do leitor efetivo, que tenha uma relação de prazer e de envolvimento com a leitura, sem esquecer o primeiro passo: ler e escrever.

De acordo Batista (2006, p.19) “é preciso planejar os horários diários, destinados ao desenvolvimento das capacidades consideradas básicas, para alcançar as metas previstas em cada um dos três primeiros anos da escolaridade”. O autor acredita que o planejamento com rotinas diárias de leitura, escrita e oralidade, com horários estáveis ou regulares no decorrer de todo o ano letivo é de suma importância.

A obtenção de resultados positivos com essa forma de organização didática do tempo não se aplica apenas ao trabalho com crianças em

fase inicial da aprendizagem da língua escrita, mas também com aquelas que se encontram nas fases posteriores do processo de alfabetização, ou seja, nas fases de consolidação dessas capacidades. (BATISTA, 2006, p. 20)

Outra estratégia importante é a avaliação contínua da aprendizagem, pois é a oportunidade de o educador conhecer os avanços e as dificuldades dos alunos a partir das informações obtidas o professor pode decidir se é necessário ampliar o tempo previsto para a consolidação da aprendizagem.

Embora não se tenha uma regularidade na rotina, é perceptível que o trabalho das professoras não é fácil, pois além das turmas superlotadas e as dificuldades de aprendizagem, ainda tem que atender alunos com diferentes hipóteses de escrita. Porém, o professor alfabetizador não pode perder de vista o essencial: práticas pedagógicas que oportunizem alfabetizar as crianças. Cagliari (2009, p.104) destaca que “a alfabetização é uma das coisas mais importantes que as pessoas fazem na escola e na vida. Os esforços devem estar voltados para isso”. Então o educador deve ter clareza do seu papel de alfabetizador.

No que se refere as atividades desenvolvidas, descrita por todas as professoras, buscam suprimir as deficiências de leitura e escrita. Devem ser atividades que procura atingir todos os níveis de aprendizagem dos alunos. Para isso o professor necessita detectar o nível que se encontra cada um deles e assim intervir adequadamente para o avanço da aprendizagem. De acordo uma das entrevistadas, trabalhar os diferentes níveis em sala “acaba sendo um trabalho complexo, já que é necessário identificar o que o aluno, para que passamos oferecer as ferramentas adequadas que os levem a aprender e atingir os objetivos ao longo do processo de alfabetização” (PROFESSORA, 3º D)

Os alunos se encontram em níveis diferentes e em cada nível há uma dificuldade diferente, portanto é necessário que a professora trabalhe com diferentes atividades para cada nível de escrita. Verifica-se que para o alfabetizador o maior desafio é trabalhar com os diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos no processo de alfabetização.

Com o intuito ainda de conhecer as práticas de alfabetização desenvolvidas, foi questionado como cada professora alfabetizadora como trabalhavam as diferenças de fases de aquisição da leitura e escrita em sala de aula. As professoras destacam:

A partir de atividade eu além de diagnosticar permitam o avanço de uma fase para outra. Procuo atividades com atividades que abrangem todos os níveis. Ora um nível em dia ou momento, ora outro nível em outro momento. (PROFESSORA, 1º A)

Momento complicado, pois corremos um risco de tentar nivelar os alunos seja com os que já estão avançados ou com os que tem mais dificuldade. Para ajudar meus alunos trabalho as mesmas atividades desafiando os que ainda tem muita dificuldade e em momentos específicos tento individualizar as atividades de acordo o nível em que se encontra. (PROFESSORA, 2º B)

Sempre utilizo a mesma atividade, porém com enfoque diferente e também , quando o grau de dificuldade é maior, utilizo atividades diferenciadas. (PROFESSORA, 3º A)

É observável que as duas professoras descrevem práticas parecidas e algumas iguais, porém é notável diferenças, pois cada uma tem sua subjetividade no exercício prático dos seus saberes, conforme diz Tardif (2008). Em relação às práticas que se repetem, está o atendimento individualizado e as atividades diferenciadas, uma estratégia metodológica com outros tipos de atividades mais adequadas às diferenças dos alunos.

Diante das concepções das professoras, as atividades são organizadas em suas aulas, é pensada em todos os alunos, garantindo assim se desenvolver em leitura e escrita.

Com a competência técnica de que dispõe, o professor irá pouco a pouco realizando um trabalho sério, cujos frutos estarão no fato de ele ensinar a todos os alunos a ler e a escrever. Esse esforço de reflexão do professor pode aprofundar-se e expandir-se e, quanto mais longe for, melhores condições trará a tarefa de educar e alfabetizar. (CAGLIARI, 2009, p.160)

E para garantir que todas as crianças aprendam, a escola necessita ter uma proposta pedagógica com orientações claras para a alfabetização inicial. É na proposta pedagógica que ficam definidos quais os objetivos para cada etapa, que tipo de atividade precisa ser realizado na sala de aula e na escola, como será a avaliação.

No que se refere a este último ponto, “a avaliação deve contemplar um julgamento sobre o que os alunos fazem para aprender e sobre o que o professor

faz para ensinar, para que o ensino e a aprendizagem aconteçam da melhor maneira possível” (CAGLIARI, 2009, p. 60).

Assim, os profissionais necessitam compreender avaliação como um instrumento que permite reconhecer as conquistas e dificuldades das crianças, e assim possibilitar repensar suas ações pedagógicas e ajustá-las às necessidades do processo ensino-aprendizagem de toda a classe.

Em análise aos documentos da escola, a avaliação dos alunos nas três primeiras séries do Ensino Fundamental considera os aspectos qualitativos, isto é, a evolução dos alunos no seu processo de aprendizagem. Compreende-se que na proposta adotada põe a avaliação contínua e formativa como componente obrigatório neste processo. Os critérios avaliativos seguem as definições e orientações postas pela Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação.

Para tanto, não há retenção dos alunos nas séries iniciais. Embasado na resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a Secretaria de Educação do município fixa para os estabelecimentos de ensino do fundamental I a não retenção no ciclo de alfabetização. As novas diretrizes curriculares nacionais recomendam que:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (CNE - Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010)

Nota-se uma ação redimensionadora da ação pedagógica. A avaliação, então, assume um caráter processual e formativo, além de ser contínua cumulativa e diagnóstica. Diante desse contexto, como agir com as crianças que não ampliaram sua capacidade de leitura e escrita se não há retenção?

Por isso foi questionado as professoras, se a criança está no meio do processo de leitura e escrita e não pode ser retida, você acredita que ela possa avançar no processo de alfabetização da série seguinte?

Das 11 professoras entrevistadas, apenas uma acredita na reprovação como sinônimo de retomar a aprendizagem, isto é, refazer todo processo do que não foi

aprendido. Diz que “[...] seria mais produtivo se essa criança fosse retida no início para que ela possa avançar no processo de alfabetização adiante” (PROFESSORA, 1º C).

Ficou claro, que a professora não entendeu que a alfabetização acontece por meio de um processo contínuo de progressão dos alunos, de maneira gradativa e que a leitura e a escrita não surgem de repente, em uma série específica. Necessita entender que a partir de intervenções realizadas no dia a dia, com rigor de qualidade dedicado a cada etapa as crianças aprendem, ou seja, há necessidade do reconhecimento da especificidade da alfabetização.

Para enfrentar esses descompassos na alfabetização Soares (2003) destaca que é preciso que se compreenda a alfabetização em sua especificidade, além de ser necessário que haja uma reformulação da formação de professores alfabetizadores.

No entanto, as demais investigadas opõem-se ao que foi descrito anteriormente. Todas acreditam que seus alunos podem progredir seus conhecimentos ano a ano. Porém, volto a repetir que as crianças no segundo ano devem, no mínimo estar no nível alfabético, apesar que “aprender é um ato individual: cada um aprende segundo seu próprio metabolismo intelectual” (Cagliari, 2009, p. 31).

Com certeza, porém isso depende do interesse e empenho da criança, participação da família e dedicação do professor. Precisa haver uma interação entre todas as partes, pois uma não vai ter êxito sem a outra. (PROFESSORA, 1º A)

Se o professor der continuidade ao que foi iniciado na série anterior, com certeza a criança conseguirá consolidar esse processo. (PROFESSORA, 1º B)

Como a educação é um processo, o aluno ganha conhecimento e vai se superando pouca a pouco. (PROFESSORA, 2º D)

Depende muito da abordagem do docente, que na maioria das vezes deixam aquele aluno de lado, que acaba sendo excluído e isso se torna um bloqueio que irá interferir nesse processo. (PROFESSORA, 2º D)

Se receber todos estímulos possíveis, acredito que sim. Sou contra a reprovação do aluno. Penso que nós professores temos obrigações com estes alunos. Muito embora a escolarização extrapola as salas de aula. (PROFESSORA, 3º A)

Percebe-se que a responsabilidade pela alfabetização das crianças com dificuldades perpassa, na visão das entrevistadas, pela responsabilidade dos professores. Também afirmam a necessidade da participação da família e empenho da criança na aprendizagem em percurso. A professora do 3º A, complementa ainda que “o poder público, professores, direção, coordenação, pais e alunos devem estar comprometidos no processo de alfabetização”, ou seja, todos os agentes sociais fazem parte do processo educacional. “A educação vive da criatividade de todos” (Cagliari, 2009, p. 110).

Para finalizar este capítulo, devo lembrar que o envolvimento de todos os atores na alfabetização das crianças apresenta funções diferenciadas e justapostas. Porém, “na educação se propõe, e não se impõe” (Cagliari, 2009, p. 110). Então, finalizo este capítulo com uma citação do autor supracitado.

A tarefa escolar de sala de aula precisa ser devolvida aos professores. Eles precisam ter liberdade para poder se responsabilizar pelo que fazem. Se todo o mundo dá palpite, a educação vai de mal a pior, e ninguém se responsabiliza pela situação. Discutir é uma coisa, impor um comportamento profissional ao professor é outra, muito diferente e intolerável. De um professor deve-se cobrar competência e responsabilidade e não métodos ou adesão aos modismos acadêmicos. Algumas pessoas acham que atualizar-se significa falar de acordo com a última palestra que ouviu ou livro que leu. A busca de conhecimentos novos é tão importante para a sobrevivência do sistema quanto a alimentação para os seres vivos. Mas tais conhecimentos precisam ser digeridos, ponderados, avaliados, para depois entrarem na corrente sanguínea do sistema educacional. (Cagliari, 2009, p. 110)

Este capítulo visou descrever e discutir os dados colhidos na escola Eduardo Martini de Serra do Ramalho, BA. Realizada numa ação planejada, tive condições de dar conta dessa complexa tarefa: apresentar resultados a um questionamento inicial.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO**

A aquisição gradual das aprendizagens é real quando pautada em atividades e intervenções pedagógicas que favoreça a superação das dificuldades surgidas durante todo procedimento de ensino (FERREIRO E TEBEROSCKY, 1991)

Debater sobre alfabetização implica considerar o papel do professor frente as demandas na prática pedagógica. Neste capítulo, apresento as conclusões da pesquisa, com o objetivo analisar o processo de alfabetização dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, na Escola Eduardo Martini de Serra do Ramalho – BA para identificar porque os alunos do 2º ano estagnam no processo de leitura e escrita.

Neste processo de investigação o que me embasou foi a análise das orientações legais, as metodologias desenvolvidas cotidianamente pelas professoras da escola referida e o papel das educadoras na promoção de uma aprendizagem significativa.

Diante desse anseio, espero ter atendido aos propósitos da pesquisa, para que esta proporcione novas investigações sobre o tema e não se esgote as indagações.

### **5.1. Conclusão**

Como professora alfabetizadora do 1º ano há dez anos sempre me angustiava ver alunos e alunas que saiam com competências básicas da série e no ano seguinte professores em suas avaliações costumavam dizer: “esse aluno não sabe ler nada!” ou “como esse aluno chegou no segundo ano assim?”. Ao tentar reconhecer os alunos em questão descobria que eram os mesmos aprovados com conhecimento suficiente para progredir na leitura e escrita.

A partir dessa constatação surgiu a relevância de uma investigação sobre a alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Assumi, portanto, a postura política como educadora e pesquisadora na área de alfabetização na busca de soluções e diminuir os fracassos dessas crianças.

Diante desse anseio, propus investigar as práticas de alfabetização das professoras e a apropriação da escrita e da leitura pelas crianças dos três primeiros anos iniciais. Optei em trazer para um aprofundamento dessas questões as discussões teóricas que versavam sobre: prática pedagógica no sucesso ou insucesso na alfabetização das crianças; a organização da prática de alfabetização utilizada pelas professoras no processo de aquisição do conhecimento e, por fim, as dificuldades encontradas na prática pedagógica no processo de alfabetização.

Para concretização da pesquisa realizei um estudo de onze turmas; no entanto, destaco desde já, que não pretendo fazer generalizações. Mesmo assim, considerando os limites dessa pesquisa, elenco algumas considerações de acordo a problemática levantada.

Os resultados indicaram alguns elementos da prática de alfabetização construída no cotidiano dessa escola:

1º) o professor é o profissional responsável por desenvolver estratégias metodológicas para alcançar o objetivo alfabetizar as crianças, ou seja, é dono de saberes específicos para a atuação no espaço da sala de aula. A maioria das professoras dizem utilizar o método construtivista, muito embora a prática tradicional se apresente timidamente. O problema é que as professoras desprezaram um ensino sistemático da aprendizagem inicial da língua escrita – codificar e decodificar, sendo diluída no processo de letramento sem ter clareza sobre qual é realmente a concepção de alfabetização implícito em sua prática. Então falta um trabalho sistemático, diário, nas turmas de 2º e 3º ano sobre as características do sistema de escrita alfabético;

2º) as professoras recebem crianças com diversos níveis de leitura e escrita e utilizam a mesma metodologia para a apropriação do conhecimento na alfabetização. Nas turmas de 1º ano todas as atividades foram mais exploradas com o objetivo trabalhar as palavras, quantidades de letras e sílabas e reflexão fonológicas com mais frequências, já nas turmas do 2º e do 3º ano o enfoque maior estava no ensino de gramática normativa, interferindo no processo de alfabetização,

pois o planejamento com rotinas diárias de leitura, escrita e oralidade, com horários estáveis ou regulares no decorrer de todo o ano letivo é de suma importância para uma alfabetização efetiva, mas sem negligenciar estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos, para dar conta da tarefa de alfabetizar letrando.

3º) a falta de condições adequadas para o trabalho dificulta o processo de aprendizagem da linguagem. Sobre essas dificuldades as que mais interferem são: indisciplina, distorção idade/série, falta de material didático, desinteresse dos alunos frente a aprendizagem, falta de apoio e participação efetiva da família, salas de aulas superlotadas, dificuldades de aprendizagem.

4º) as crianças chegam fase pré-silábica e ao final do ano a maioria passa por uma significativa evolução da aprendizagem para silábica e a silábica-alfabética. O desenvolvimento dos alunos no 1º ano acontece de forma gradativa, o que não acontece do 2º para o 3º ano. Iniciam e finalizam na mesma fase, embora já deveriam, no mínimo, ter atingido o nível alfabético. Então, há de ser repensado no processo de ensino do código escrito, necessitando de um trabalho sistematizado e diário nas turmas do 2º de leitura e escrita e continuado no 3º aprender a decodificar e fazer correspondência entre sons da linguagem, signos ou conjuntos de signos e gráficos, pois tendo a inferência saberá contextualizar e interpretar texto. Exploram muito o letramento e, as atividades de reflexão sobre o sistema de escrita são deixadas em segundo plano, sendo trabalhadas esporadicamente em sala.

Nesse sentido, a falta de aprofundamento no trato com o sistema de escrita pode ter dificultado o ensino sistemático da aprendizagem inicial da língua escrita – codificar e decodificar, apesar da razoável frequência apresentada dessas atividades. Reconheço a dificuldade exposta pelas professoras quanto heterogeneidade de aprendizagens nas turmas já que tinham que lidar com crianças alfabetizadas e que precisavam avançar em suas construções sobre a norma ortográfica, a produção textual e a leitura.

Portanto, ao discutir as metodologias de alfabetização, ressalto a importância de uma reflexão sobre as ações e procedimentos adotados; o atendimento dado às crianças; agrupamentos por níveis; os tipos, a frequência e a abrangência das atividades e a condução do processo avaliativo do ensino e da aprendizagem. Uma tomada de decisão, é preciso ressaltar, que implicaria na atuação da gestão escolar e municipal, não somente do educador.

Nesse sentido, o acompanhamento do coordenador, a formação continuada de professores seriam elementos necessários na alfabetização de crianças. Porém, as escolhas didáticas e pedagógicas das professoras caracterizam o seu “perfil alfabetizador”, fazendo adequações e inovações à sua realidade, oscilando entre “o antigo e o novo”.

Portanto, finalizo esta tese sugerindo reflexões e estudos acerca da alfabetização para as políticas educativas, os centros de formação e ainda a possibilidade de investigação nessa área.

### **5.1.1 Sugestões para as Políticas Educativas**

- Formação continuada para professores, coordenadores e diretores;
- Criar um espaço de debate no interior da escola para compartilhar atividades bem-sucedidas, observando a intencionalidade didática e pedagógica com um acompanhamento mais efetivo nas salas de alfabetização.

### **5.1.2 Sugestões para os Centros de Formação**

- Análise das práticas docentes nos processos de alfabetização;
- Desenvolvimento de estratégias entre a teoria e a prática docente.

### **5.1.3 Sugestões para novas linhas de investigação sobre a temática**

- Alfabetização dos alunos com necessidades especiais;
- Contribuição da família no processo de alfabetização.

Todas as sugestões supracitadas conduzirão a futuras investigações, pois o comprometimento de alfabetizar e letrar em tempo oportuno todas as crianças sem desconsiderar os diversos ritmos de aprendizagem na dura tarefa de aprender ler e

escrever é o desejo daqueles que preocupam com os altos níveis de analfabetismo, de encontrar novos caminhos já que “a educação vive da criatividade de todos” (Cagliari, 2009, p. 110). Este desejo é resultado da experiência, vivida no coletivo dos profissionais que atuam nesta esfera fundamental da sociedade que é chamada de escola.

## 6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariana Aparecida Paes. **Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental.** Educere. Anais do II Congresso Nacional de Educação. Curitiba - Paraná, 2008. Disponível: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344\\_948.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344_948.pdf) Acesso: 05/12/2018

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Práticas escolares de alfabetização e letramento.** Belo Horizonte: Ceale, 2006.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **Nos cadernos de um passado recente: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008).** 2013. Disponível: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6804\\_TESE%20compilada%20-%20FERNANDA%20Z%20BECALLI.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6804_TESE%20compilada%20-%20FERNANDA%20Z%20BECALLI.pdf) Acesso: 12/11/2018

BRASIL no PISA 2015: **Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.** São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível: [inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf). Acesso: 6/11/2018

BRASIL. **Elementos Conceituais e Metodológicos Para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º nos) do Ensino Fundamental.** Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral - DICEI Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 12/06/2018

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília: 25 jun. 2014. Disponível em: . Acesso em: 31 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.** Brasília. BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa.** Ministério da Educação: Governo Federal, 2007. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acesso em: 07/07/2016.

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico,** 2013. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>. Acessado em: 6/11/2018

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil. O longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- COSTA, Dania Monteiro Vieira. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 2013. Disponível: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6744\\_DANIA%20MONTEIRO%20VIEIRA%20COSTA.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6744_DANIA%20MONTEIRO%20VIEIRA%20COSTA.pdf) Acesso: 4/11/2018
- COSTA, KairaWalbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento**. 2017. Disponível: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_11190\\_TESE%20COMPLETA%20PARA%20PUBLICA%C7%C3O%20%20%20.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11190_TESE%20COMPLETA%20PARA%20PUBLICA%C7%C3O%20%20%20.pdf) Acesso: 8/11/2018
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: **satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien**, 1990. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org> Acesso: 10/12/2018
- ESTEBAN, M. T. (2008). **Provinha Brasil: reeditando a velha confusão entre avaliação e exame**. v. 118, p. 72-75. Disponível: [http://www.novamerica.org.br/revista\\_digital/I0118/rev\\_emrede03.asp](http://www.novamerica.org.br/revista_digital/I0118/rev_emrede03.asp) Acesso: 18/11/2018
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Ed.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FONTES, F. C. O.; BENEVIDES, A. S. **Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento. Fórum Internacional de Pedagogia**. Vitória da Conquista/BA. Anais do V FIPED. Campina Grande/PB: Editora Realize, 2013.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. pp. 21-40.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível: <http://pt.scribd.com/doc/39256026/ALFABETIZACAO-apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica> Acesso: 15/12/2018.

MORTTATI, Maria do Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário Alfabetização e Letramento em debate, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

PEREIRA FILHO, Anísio José. **Representações do PEC-Serra do Ramalho: entre o modo de vida local e o progresso**. 2013. Disponível: [pos.historia.ufg.br/up/113.pdf](http://pos.historia.ufg.br/up/113.pdf) Acesso:16/11/2018

PISA 2015. **Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**.Disponível: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf). Acesso: 6/11/2018

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOARES, J. F. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos no ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, 2007. p. 135-160.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, Artmed Editora.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: Reunião Anual da Anped, 26, Caxambu, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.Acesso: 6/11/2018

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999a.

SOARES, Magda. **A reinvenção da Alfabetização**. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822.

STIEG, Vanildo. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES.**2012. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6206\\_VANILDO%20STIEG.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6206_VANILDO%20STIEG.pdf)Acesso: 6/11/2018

SULZARTY, Silvano. **Alfabetização nos Estados Unidos.** Disponível em: <http://silvanosulzarty.blogspot.com/2011/05/alfabetizacao-nos-estados-unidos.html> Acesso: 20/08/2018

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.** São Paulo: Ática, 2002.

**ANEXO I****FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES****MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO****QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES****Questionário para professores**

Caro professor, solicito a sua colaboração no sentido de responder as questões contidas nesta pesquisa, a qual tem por intuito a busca da compreensão da aprendizagem da leitura e escrita no processo de alfabetização. Informo que o preenchimento das informações prestadas atenderá apenas aos objetivos da pesquisa, em caráter confidencial. Você é livre para recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento. Agradeço antecipadamente.

**Identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação com classe de Alfabetização: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

1. Já participou de cursos de formação continuada com foco em Alfabetização? Quais? Qual a origem de investimentos feitos para esta formação?

---

---

---

---

2. Que métodos você utiliza para alfabetizar seus alunos? Este método tem apresentado resultados?

---

---

3. Podemos dizer que existe um método eficaz para alfabetização? Por quê?

---

---

4. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula, no que diz respeito à alfabetização dos alunos?

---

---

---

5. Sabe-se que ao chegar à escola o aluno já traz consigo seu conhecimento e visão de mundo. Você acredita que essas experiências podem servir como ponto de partida para o processo de alfabetização? Como se dá esse processo em sua prática?

---

---

---

---

---

---

6. Em que estágio a maioria das crianças chega para você? E a minoria? O que pode ajudar os alunos a passarem de um estágio para outro? O que faz para que essa criança avance?

---

---

---

---

---

7. Como você trabalha as diferenças de fases de aquisição da leitura de escrita em sala de aula?

---

---

---

---

---

8. Esta criança está no meio do processo, dessa forma não pode ser retida. Você acredita que ela possa avançar no processo de alfabetização da série seguinte?

---

---

---

---

9. Em sua opinião, que políticas educacionais podem mudar o destino destas crianças para um crescimento significativo de suas habilidades na leitura e escrita? Quem pode ser envolvido nesse processo?

---

---

---

---

---