

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PROGRAMA MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E  
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

**ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA**

**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS BRASILEIRAS E NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA  
ALFABETIZADORA DO MUNICÍPIO DE PETROLINA-PE:  
TESSITURAS ENTRE O PRESCRITO E O REAL**

**JUAZEIRO -BA  
2024**



ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA

**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS BRASILEIRAS E NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA  
ALFABETIZADORA DO MUNICÍPIO DE PETROLINA- PE:  
TESSITURAS ENTRE O PRESCRITO E O REAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Humanas, *Campus* III, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

**Linha de Pesquisa:** 3 Campo Educacional, Cultura Escolar e Currículo.

**Orientador:** Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos

**JUAZEIRO -BA  
2024**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

S586a

Silva, Angélica Alves Marcelino da

A alfabetização e o letramento nas políticas públicas brasileiras e na prática de uma professora alfabetizadora do município de Petrolina-PE: tessituras entre o prescrito e real

/

Angelica Alves Marcelino da Silva. Juazeiro-BA, 2024  
146 fls.: il.

Orientador(a): Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos.

Inclui Referências.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Ciências Humanas DCH-III. Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Cultura e Territórios semiáridos – PPGESA, Campus III. 2024.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Políticas públicas. 4. Práticas pedagógicas. I.  
Cosme Batista dos Santos. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de

Ciências

Humanas – DCH-III. III. Título.

CDD: 374.012

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### "A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E NAS PRÁTICAS DA PROFESSORA ALFABETIZADORA EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PETROLINA-PE: TESSITURAS ENTRE O PRESCRITO E O REAL"

**ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 20 de março de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **COSME BATISTA DOS SANTOS**  
Data: 20/03/2024 11:44:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. COSME BATISTA DOS SANTOS (Orientador)  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Linguística Aplicada  
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

Documento assinado digitalmente  
 **JOSENILTON NUNES VIEIRA**  
Data: 20/03/2024 22:19:28-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. JOSENILTON NUNES VIEIRA (Avaliador Interno)  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Documento assinado digitalmente  
 **NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA**  
Data: 20/03/2024 13:44:58-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dra. NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA (Avaliadora Externa)  
Universidade de Pernambuco – UPE  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

## AGRADECIMENTOS

Em especial, a Deus e a Nossa Senhora da Conceição, por cuidarem e me acompanharem, protegendo-me a cada dia.

A minha mãe Valdenice (*in memoriam*), por tudo que fez por mim. O amor e o cuidado, nas pequenas coisas cotidianas, ensinou-me o que é o amor, o que é o cuidado e me possibilitou realizar cada um dos meus sonhos.

A minha irmã Amanda, gratidão por acreditar na minha capacidade. Isso me dá segurança para sempre ir além. Sempre vou declarar meu amor por você amo te infinitamente.

À Universidade do Estado da Bahia - UNEB/DCHIII/PPGESA, uma instituição feita por professores e funcionários, que se comprometem diariamente em fazer dessa instituição uma referência em educação.

Ao professor Dr. Cosme Batista dos Santos, meu orientador, pela oportunidade a mim confiada para a consolidação desta pesquisa, pela sua interminável paciência e compreensão, por suas orientações acertadas, mas especialmente, pelo exemplo de docente que difunde conhecimentos.

Aos membros da banca a professora Dr.<sup>a</sup> Nyanne Nayara Torres da Silva e o professor Dr. Josenilton Nunes Viera, que aceitaram gentilmente avaliar este trabalho e colaborar com o resultado final desta pesquisa.

A instituição de incentivo e financiamento à pesquisa, que me deu condições, por meio de uma bolsa de estudo da FAPESB, para que eu pudesse me dedicar integralmente a esta pesquisa.

A Escola Municipal Professora Maroquinha, que me recebeu de portas abertas com toda a sua equipe de professores, à coordenação, à gestão, à secretaria, aos alunos, e demais funcionários, meu muitíssimo obrigada, pela confiança, respeito e receptividade de sempre.

A profa. Dra. Nyanne Nayara Torres da Silva, por todos os ensinamentos na disciplina Alfabetização e Letramento. Pela tranquilidade e disponibilidade em tirar todas as dúvidas, por toda a atenção, todo zelo e todo o cuidado nas contribuições para a minha pesquisa.

A Professora Dra. Virgínia Avila, por todo o incentivo e toda colaboração para o meu primeiro artigo científico e por sempre ter me incentivado a ingressar no mestrado.

A professora Dra. Franciela Monte, por todo o apoio e encorajamento para seguir em frente, mesmo diante de tantas dificuldades.

A professora Mestra Rosileide Soares por todo incentivo, por todas orientações e por estar sempre disponível nos dias de dúvidas e preocupações.

À Universidade de Pernambuco - UPE (colegiado de Pedagogia), agradeço, por ter sido aluna, a partir da qual tive a oportunidade conhecer e ingressar em grupos de estudos, e me apaixonar por esse universo da pesquisa. Agradeço a todos os mestres que foram os meus professores.

A professora da Escola Municipal Professora Maroquinha da turma do 1.º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, que prontamente me recebeu, compartilhando, contribuindo seu saber e sua experiência, contribuindo com informações valiosas para esta pesquisa.

Agradeço a todos os colegas da turma 2022 do PPGESA, pela parceria e os desafios que enfrentamos.

À minha grande amiga Fabiana Barbosa, por todo o apoio e incentivo antes mesmo de ingressar no mestrado. Agradeço por toda a atenção e pelos cuidados comigo nessa trajetória, me dando força e incentivo nos momentos de desespero.

À minha amiga Victória Ribeiro, por sempre me apoiar e compreender as minhas necessidades.

À minha amiga Leomara Damasceno, pela companhia (mesmo distante) e descontração quando mais precisei, contribuindo muitas vezes como “válvulas de escape” nos momentos de aflição. Gratidão por vibrar comigo a cada conquista.

Ao meu amigo Félix Augusto Silva, por ser meu psicólogo nos momentos de aflição. Gratidão.

À minha amiga Vera, mesmo distante, sempre me apoiando e orando por mim. Gratidão!

A todos os guias, mentores e amigos espirituais, do Centro Espírita Bezerra de Menezes, por nunca permitirem que eu me sentisse só.

## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa de mestrado que se propõe a compreender alfabetização e letramento nas políticas públicas e na prática da professora alfabetizadora, tendo em vista as políticas públicas de alfabetização. Objeto geral compreender as concepções de alfabetização e letramento que embasam as atuais políticas públicas de alfabetização e a relação destes documentos com as práticas alfabetizadoras em uma escola no Sistema Municipal de Ensino de Petrolina-PE que atua no primeiro ano inicial do ensino fundamental. Do ponto de vista epistemológico na teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot, a partir da perspectiva antropológica, na qual a problemática se encontra na entrada do sujeito em uma atividade intelectual, ou seja, nas razões pelas quais se mobiliza e o sustenta seu ingresso em uma atividade. Quanto à natureza dos dados, esta investigação se classifica como qualitativa, e quanto à fonte de informação, considera-se a pesquisa análise documental. Os documentos oficiais regem o ciclo de alfabetização como a Política Nacional de Alfabetização (PNA), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos que são Leis Diretrizes Bases (LDB) e o Currículo Movimento em Ação Petrolina. Como referencial teórico-metodológico, buscou-se a abordagem estudo de caso etnográfico por Lüdke e André (2003). Para os estudos relacionados com a alfabetização Soares (2000; 2003; 2004; 2016), e Morais (2005; 2012; 2019). Os resultados da pesquisa apontam que, diante das informações, a rotina da alfabetizadora, ao mesmo tempo em que demandava entendimento de como o sistema de escrita funciona e de como a linguagem escrita é apresentada nos diversos gêneros textuais, do ponto de vista da aprendizagem, requer apreensão de como as crianças se apropriam desses conhecimentos para fazê-las avançar. Podemos dizer que, na rotina da professora, destacam-se o caráter criativo de suas artes de fazer e na maneira pela qual fez uso dos produtos (documentos oficiais) que lhe eram atribuídos, apropriando-se deles para inventar, diariamente, seu cotidiano para alfabetizar e letrar todos os estudantes. Conforme realçamos no nosso quadro teórico, a proposta dos ciclos prevê o atendimento à heterogeneidade das aprendizagens, a flexibilização curricular, entre outros aspectos. De acordo com o que nossos dados apontaram, a docente busca acompanhar os estudantes em suas especificidades, mas, de forma concomitante, demonstrava preocupação com a apropriação autônoma dos objetos enfocados na área de língua. Ficou explícito, também, que a docente utiliza os métodos de alfabetização tradicionais, seguindo as normas dos documentos oficiais da Rede Municipal do Ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Letramento. Políticas públicas Práticas pedagógicas.

## **ABSTRACT**

This work presents the results of a master's degree research that aims to understand literacy in public policies and in the practice of literacy teachers, with a view to public literacy policies. The general objective is to understand the concepts of literacy and literacy that underlie current public literacy policies and the relationship of these documents with literacy practices in a school in the Municipal Education System of Petrolina-PE that operates in the first initial year of elementary school. From an epistemological point of view in the theory of the Relationship with Knowledge, by Bernard Charlot, from the anthropological perspective, in which the problem lies in the subject's entry into an intellectual activity, that is, in the reasons why he mobilizes and sustains him your entry into an activity. Regarding the nature of the data, this investigation is classified as qualitative, and regarding the source of information, the research is considered documentary analysis. Official documents govern the literacy cycle, such as the National Literacy Policy (PNA), National Common Curricular Base (BNCC) and other documents that are Base Guideline Laws (LDB) and the Petrolina Movement in Action Curriculum. As a theoretical-methodological reference, the ethnographic case study approach by Lüdke and André (2003) was sought. For studies related to literacy Soares (2000; 2003; 2004; 2016), and Morais (2005; 2012; 2019). The research results indicate that, given the information, the literacy teacher's routine, at the same time as it required understanding of how the writing system works and how written language is presented in different textual genres, from the point of view of learning, it requires understanding how children appropriate this knowledge to move them forward. We can say that, in the teacher's routine, the creative character of her craftsmanship stands out and in the way in which she made use of the products (official documents) that were assigned to her, appropriating them to invent, daily, her daily life for make all students literate and literate. As we highlighted in our theoretical framework, the cycles proposal provides for the heterogeneity of learning, curricular flexibility, among other aspects. According to what our data showed, the teacher seeks to accompany students in their specificities, but, at the same time, she demonstrated concern with the autonomous appropriation of objects focused on the language area. It was also clear that the teacher uses traditional literacy methods, following the rules of the official documents of the Municipal Education Network.

**KEYWORDS:** Literacy. Literacy.Public policies Pedagogical practices.

## **LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado  
**ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
**ANPED**- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
**ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
**BIA** – Bloco Inicial da Alfabetização  
**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular  
**CBA** – Ciclo Básico de Alfabetização  
**CAP** – Currículo em Ação de Petrolina  
**EF**- Ensino Fundamental  
**GRE** – Gerência Regional de Educação  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IDEB**- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
**LDB** – Lei Deritizes e Bases da Educação Nacional  
**MEC** – Ministério da Educação Nacional  
**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
**PNA** – Política Nacional de Alfabetização  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**QI** – Quociente de Inteligência  
**RIDE** – Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento do Polo Petrolina e Juazeiro  
**SEDUCE** – Secretaria Municipal de Educação de Petrolina  
**SEA** – Sistema de Escrita Alfabética

## LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELA

Quadro 1- Parâmetro de avaliação da fluência dos alunos.....	33
Figura 1- Material de alfabetização da instituição de ensino em Petrolina .....	37
Quadro 2 - Alfabetização e letramento do CAP .....	54 e 55
Quadro 3 - Alfabetização e letramento na BNCC .....	56
Figura 2 - Escola Municipal Professora Maroquinha.....	71
Figura 3 - Mapa da localização do município de Petrolina no Sertão do São Francisco .....	74
Figura 4 - Mapa de localização do município de Petrolina em relação a capital Recife .....	75
Figura 5 - Mapa dos municípios que compõem a RIDE do polo Petrolina/Juazeiro .....	76
Figura 6 - Alfabeto das onomatopeias .....	86
Figura 7 - Atividade em sala.....	89
Figura 8 - Atividade.....	90
Figura 9 - Atividade.....	91
Figura 10 - Atividade.....	92
Figura 11 - Atividade.....	93
Figura 12 - Atividade.....	94
Figura 13 - Atividade.....	95
Figura 14 - Atividade.....	96
Figura 15 - Atividade.....	97 e 98
Figura 16 - Atividade.....	100
Figura 17 - Atividade.....	101
Figura 18 - As imagens da história dos Monstros .....	102
Figura 19 - Atividade.....	102
Figura 20 - Atividade.....	103
Figura 21 - Atividade.....	104
Figura 22 - Atividade.....	105
Figura 23 - Atividade.....	106
Figura 24 - Atividade.....	106
Figura 25 - Atividade.....	107
Figura 26 - Atividade.....	108
Figura 27 - Atividade.....	109
Figura 28 - Atividade.....	109
Figura 29 - Atividade.....	110
Figura 30 - Atividade.....	110
Figura 31 - Atividade.....	111
Figura 32 - Atividade.....	112
Figura 33 - Atividade.....	113
Figura 34- Atividade.....	113
Figura 35 - Atividade.....	114
Figura 36 - Atividade.....	115
Figura 37 - Atividade.....	115
Figura 38 - Atividade.....	116
Figura 39 - Atividade.....	116
Figura 40 - Atividade.....	117
Figura 41- Atividade.....	117
Figura 42 - Atividade.....	118

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 A RELAÇÃO COM O SABER E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA</b> .....	16
1.1 APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E ESCRITA ENTRE POLÍTICAS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO .....	27
<b>1.1.1 Ler e Escrever na Concepção do Letramento</b> .....	40
<i>1.1.1.1 A Inquisição do Sentido no ato de Ler e Escrever</i> .....	44
<b>2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS: A PROPOSTA DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO A NÍVEL GLOBAL E LOCAL</b> .....	50
2.1 OS CICLOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL EM PETROLINA-PE: ALGUMAS PRESSUPOSIÇÕES TEÓRICAS METODOLÓGICAS.....	50
<b>3 TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA AÇÃO</b> .....	59
3.1 A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E SUA RELAÇÃO COM O AMBIENTE ESCOLAR .....	59
<b>3.1.1 A Fabricação do Cotidiano e a Apropriação dos Saberes da Ação</b> .....	64
<b>4 APRESENTAÇÃO DO PLANO GERAL DA PESQUISA</b> .....	69
4.1 DELIMITAÇÕES DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	70
<b>4.1.1 Contexto: histórico, geográfico, populacional e cultural do município</b> .....	73
<i>4.1.1.1 Técnicas de Investigação</i> .....	78
<i>4.1.1.1.1 Perfil da Alfabetizadora</i> .....	80
<i>4.1.1.1.1.1 O Tratamento das Informações</i> .....	81
<b>5 ENTRE O PRESCRITO E O REAL: ANÁLISE DA PRÁTICA ALFABETIZADORA DA PROFESSORA JITIRANA</b> .....	83
5.1 INTRODUÇÃO DA TESSITURA DAS ANÁLISES .....	83
5.2 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA ESCOLA PROFESSORA MAROQUINHA ...	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	125
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>APÊNDICE- MODELO DA ENTREVISTA</b> .....	135
<b>ANEXO – A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO</b> .....	136
<b>ANEXO – B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	140

## INTRODUÇÃO

Ao analisar a temática da alfabetização, percebe-se que existem implicações em diversos aspectos que direcionam o olhar ora para o processo de ensino e aprendizagem escolar, ora para o entendimento das políticas públicas educacionais e suas implicações para a prática pedagógica da professora alfabetizadora. Essa prática desperta várias inquietações sobre a necessidade de estudos que, de alguma maneira, contribuam para a melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas no espaço educativo.

No caso desta dissertação, a questão norteadora da pesquisa foi quais as concepções de alfabetização e letramento que embasam as atuais políticas de alfabetização e a relação destas com as práticas da professora alfabetizadora nos anos iniciais do ensino fundamental? A turma correspondente foi o 1.º ano do ensino fundamental e os documentos oficiais como o currículo do município de Petrolina-PE, depois, foi realizada a observação participante e a entrevista com a professora alfabetizadora.

O objetivo geral, portanto, constitui-se em compreender as concepções de alfabetização e letramento que embasam as atuais políticas públicas de alfabetização e a relação destes documentos com as práticas alfabetizadoras da professora em uma escola no Sistema Municipal de Ensino de Petrolina-PE que atua no primeiro ano do anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se:

- Mapear os documentos como leis, instruções normativas, pareceres dos Conselhos de Educação, proposta curricular do município de Petrolina-PE direcionados para alfabetização de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Analisar as concepções de alfabetização e letramento que norteiam os documentos oficiais das atuais políticas de alfabetização no Brasil e no município de Petrolina-PE
- Desvelar como a professora da turma de alfabetização do município de Petrolina - PE tem desenvolvido sua prática alfabetizadora em face às atuais políticas públicas de alfabetização do local e global.

Para ampliar a compreensão do objeto, também foram consultados documentos legais e oficiais que regulam as políticas educacionais de alfabetização, tais como resoluções e portarias. Para tanto, foram analisadas a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (2019), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) e o Currículo em Ação Petrolina (2020).

A história da alfabetização, no Brasil, caracteriza-se como um movimento marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e

rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (Mortatti, 2010). Tais comprovações indicam a necessidade de pensar as políticas públicas para a alfabetização, uma vez que decisões de ordem teórico-epistemológicas são, também, políticas, pois não há governos imparciais. As escolhas sempre envolverão julgamento de valor, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas (Oliveira; Duarte, 2005).

Diante da gravidade no país em termos de alfabetização, surgiram medidas políticas estratégicas, como por exemplo, a meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014), que instituía que todas as crianças deveriam ser alfabetizadas até os oito anos de idade – 3º ano do ensino fundamental - e a Base Nacional Comum Curricular (2017) que afirma que todos os alunos devem estar alfabetizados até o 2º ano do ensino fundamental e, por fim, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que pretende, de acordo com seus propositores “levar para a sala de aula os achados das ciências cognitivas” (Brasil, 2019, p. 7).

Nesse contexto, surgiram várias discussões a respeito do conceito de alfabetização, como o da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Essa definição não está clara, pois ao mesmo tempo em que preza por uma educação que possibilite a construção de sentidos, por meio dos educandos, estabelece que primeiro se apresente as letras, palavras, frases e por fim textos, muito se assemelhando ao progresso passo-a-passo encontrados nas cartilhas do século XIX e que demonstraram resultados insatisfatórios. Da mesma forma, o PNA (Brasil, 2019, p. 18 – 19) ao conceituar o processo de alfabetização o faz da seguinte forma:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização. Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua.

Compreendemos que a PNA, ao estabelecer a “instrução fônica sistemática” – entendida como “ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem falada” (Brasil, 2019<sup>a</sup>) – e ao prever “consciência fonêmica e a fluência em leitura oral” como competências essenciais para a alfabetização antes de tudo, normaliza práticas pedagógicas, homogeneíza modos de ensinar e pressupõe modos únicos de aprender (Machado, Lopes, 2019).

Reportando-nos ao processo de aprendizagem da língua escrita é oportuno destacar que,

para Soares (2016), alfabetização e letramento articulam-se nessa empreitada. Embora indissociáveis e interdependentes, são processos distintos. De acordo com Morais (2012), o processo de alfabetização é marcado pela apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA e suas convenções, e é decisivo, também, o sujeito construir uma autonomia na leitura, compreensão e produção de textos de curta extensão. Para que isso ocorra com êxito, faz-se necessário um ensino sistemático de suas convenções. Entretanto, para o autor, a aprendizagem da escrita alfabética não encerra as possibilidades de uso da escrita, significando que é imprescindível que aquele processo ocorra em consonância com o letramento. Nesse último caso, o sujeito mobilizará habilidades de uso social da escrita.

Assim, analisando os cunhos da alfabetização, convém descrever sobre o letramento, visto que, é a extensão da alfabetização e ambos são procedimentos diferentes, mas indissociáveis. Desse modo, o letramento é inserir a criança no universo letrado, esse percurso não surge apenas na escola, mas começa no momento em que os indivíduos passam a interagir na sociedade, quando os pais ou responsáveis leem algo para as crianças, quando alguém ao seu redor escreve algo, no momento em que o aluno observa determinados rótulos, ao tentar ler escritas a sua volta, e entre outros aspectos. Ou seja, os estudantes desenvolvem hábitos de leitura, desde a mais tenra idade (Azeredo, 2016). Soares (2004) descreve que;

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto dos e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004).

Nesse contexto, o letramento é relacionado à cultura. Quando a criança começa a frequentar a escola, passa a fazer associações sobre o que está sendo ensinado em sala de aula, com os conhecimentos prévios que foram adquiridos no seu dia a dia. Contudo, identificar as letras do alfabeto e entender suas combinações é uma pequena quantidade das etapas da alfabetização (Azeredo, 2016). Para Magda Soares (2004) “letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática”.

Para Soares (2016), ao priorizar a imersão no letramento, o discurso está deixando de tratar as especificidades da alfabetização como aprendizado de um objeto (escrita alfabética),

que requer metodologias de ensino específicas (Soares, 2003), diferentes dos tradicionais métodos de alfabetização. Na mesma direção, Morais (2012) realça que não se pode negligenciar o ensino do SEA. Converte com a autora ao reivindicar “a necessidade de os professores terem metodologias de alfabetização que não têm nada a ver com ressuscitar os antigos métodos de alfabetização (fônicos, silábicos, etc.)” (Morais, 2012, p. 14-15). Nesse caso, o ensino da escrita alfabética não é marcado pela apropriação de um código, mas por um sistema notacional, que envolve um complexo trabalho conceitual, desconsiderado pelos métodos tradicionais.

Com base no pressuposto de que o papel da escola é, também, garantir a apropriação do conhecimento sistematizado por todos os estudantes, ainda que em ritmos e tempos diferenciados, algumas alternativas vêm sendo propostas, no Brasil, por meio de políticas de organização da escolaridade em ciclos. A escola pública, inicialmente organizada em séries, não conseguiu democratizar a aprendizagem para as camadas populares que passaram a ter acesso a ela, com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Logo, continuaram a atender, especialmente, aos estudantes advindos das classes média e alta.

É notório o crescimento da implantação do sistema de ciclos nas redes estaduais e municipais, objetivando, oficialmente, assegurar a continuidade das aprendizagens. Ao implantar o Bloco Inicial de Alfabetização, a Secretaria Municipal de Educação de Petrolina - SEDUCE seguiu o artigo 23, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - nº 9.394 (Brasil, 1996), que sinaliza, entre outras alternativas, os ciclos e a normatização da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que alterou a LDB, orientando a ampliação do EF para nove anos.

Segundo Mainardes (2009), uma série de pesquisas, cujo foco é a prática pedagógica em salas de aula de escolas organizadas em ciclos, têm sido realizadas. Uma parte significativa deles refere-se aos processos de alfabetização e letramento. Eles vêm fornecendo dados qualitativos extremamente relevantes para compreender os problemas e dificuldades que emergem em programas de organização da escolaridade em ciclos.

Por elegermos a instituição escola, e a sala de aula, em particular, como locus privilegiado de produção de saberes, recorreremos a algumas contribuições da Teoria da Transposição Didática (Chevallard, 2005) para entendermos a dinâmica pelas quais passam os saberes mobilizados na ação (saber efetivamente ensinado), ao analisarmos a prática pedagógica e os materiais didáticos que interferem nesse fazer. Buscamos respaldo nos estudos históricos quanto ao seu poder em produzir uma cultura específica (Chervel, 1990), bem como na Teoria da Fabricação do Cotidiano Escolar (Certeau, 2014; 1985).

Para o alcance desses objetivos, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa que, conforme Lüdke e André (2003, p. 18, grifos do autor), “é o que se desenvolve ‘numa situação natural’, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e está relacionado a um estudo de natureza teórica e empírica”. Enfatizamos que este estudo foi, conforme sinaliza André (2005), de tipo etnográfico que, entre outros aspectos, se caracteriza por lançar mão de técnicas vinculadas à etnografia, a exemplo da observação participante.

No primeiro capítulo, delineamos nossa trajetória teórica. Ele foi dividido em quatro seções. Na primeira seção, a partir de contribuições da relação com o saber e o processo de aprendizagem da leitura e a escrita. Na subseção a aprendizagem inicial a leitura e escrita: políticas e programas de alfabetização e a subseção seguinte ler e escrever na concepção do letramento. E na próxima subseção a inquisição do sentido do ator de ler e escrever.

No segundo capítulo, exploramos as mudanças didáticas e pedagógicas oriundas do Brasil e em Petrolina-PE, apresentando um histórico do ciclos de alfabetização no Brasil e Petrolina-PE, por meio de algumas implicações teórico-metodológicas.

No terceiro capítulo, apresentamos a teoria da transposição didática e a apropriação dos saberes da ação, lembrando que essa teoria se refere à transformação de saberes eruditos em saberes de sala de aula. Por exemplo, o conhecimento sobre o texto na teoria e na fala da professora como ela ensina para as crianças. Essa mudança é feita em função da necessidade de atualizar o saber para ser apreendido pelas crianças, dos estudos da escola enquanto espaço de criação e produção cultural, bem como a teoria da fabricação do cotidiano escolar, almejamos compreender as apropriações frente às teorias e prescrições oficiais.

No quarto capítulo, abrangemos o percurso teórico-metodológico e, para tanto, o dividimos em cinco seções. A princípio apresentamos o plano geral da pesquisa e, em seguida, delimitamos o campo e os sujeitos da pesquisa e o perfil da alfabetizadora. Na quarta subseção, demarcamos as técnicas de investigação. É por último, expusemos o tratamento das informações, utilizamos observação participante, entrevista, estudo de caso, análise documental.

No quinto capítulo, explicitamos as análises, ou seja, os resultados concernentes à prática da professora alfabetizadora em uma escola do município de Petrolina-PE, tessituras entre o prescrito e o real. Para isto, assumimos como categorias centrais os eixos e como transversais, alguns aspectos, tais como: materiais didáticos, tratamento da heterogeneidade das aprendizagens, entre outras. Fechando nosso texto, expusemos nossas considerações finais recuperando o objetivo do estudo, os principais achados, bem como projeções para próximas

pesquisas.

Com base no pressuposto de que o papel da escola é, também, garantir a apropriação do conhecimento sistematizado por todos os estudantes, ainda que as concepções relacionadas ao ensino da leitura e escrita ainda permanecem atrelados ao domínio do sistema e das regras da língua, distanciando-se das práticas pedagógicas interligadas à realidade dos estudantes. O ato de aprender a ler e escrever está associado à obrigação da aquisição dos conteúdos nos anos escolares seguintes, tornando-se um objeto importante para ser usado dentro da escola e obter a aprovação.

Esta pesquisa através do projeto Observatório do Ensino – Aprendizagem da Escrita sob a liderança do prof. Dr. Cosme Batista dos Santos, é um projeto que as investigações são voltadas para as problemáticas relativas ao impacto da escrita escolar na mundança social, econômica e cognitiva das crianças, a atraledo as linhas de investigação acerca do sucesso na alfabetização e no letramento de estudantes de escolas do semiárido brasileiro. Entender os sentidos atribuídos pelos estudantes em relação à aprendizagem da leitura e escrita torna-se essencial para a construção de atividades significativas. Daí a importância de escutá-los, uma vez que, ao narrarem fatos vividos e percebidos, permitem aos docentes recriarem um outro caminho para um aprender desejante.

## **1 A RELAÇÃO COM O SABER E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA**

Esta seção visa dissertar sobre a teoria da relação com o saber contextualizando-a ao processo da aprendizagem da leitura e escrita. Para aprofundar a teoria da relação com o saber à luz das reflexões de Bernard Charlot, esta seção desvenda a questão da aprendizagem em leitura e escrita nas instituições educacionais.

É evidente que a preocupação referente aos primeiros anos de escolarização no Brasil tem recaído sobre a alfabetização na idade certa. De acordo com a Política Nacional de Alfabetização, “quando a criança chega ao final do 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler, ou lendo precariamente, como é o caso de mais da metade dos alunos brasileiros, sua trajetória escolar fica comprometida” (Brasil, 2019, p. 11). Nesse sentido, as estatísticas evidenciam que a maior parte das crianças em fase de alfabetização apresenta resultados insatisfatórios quanto ao processo de aquisição da leitura e escrita, refletindo, principalmente, em retenção nos anos seguintes de escolarização, levando muitas vezes à distorção idade-série, ao abandono e à evasão escolar, questionando-se a qualidade da educação pública brasileira.

Ferreiro (2011) esboça que é difícil discutir sobre alfabetização evitando as posturas dominantes dessa área, pois, de um lado, existe o discurso oficial e, do outro, o discurso puramente ideologizante, ao qual ela chama de “discurso da denúncia”. A autora revela a existência de um discurso oficial centrado nas estatísticas; enquanto o outro desconsidera essas cifras, preocupando-se em mostrar “a face oculta” da alfabetização. Dessa maneira, quando o discurso oficial enfatiza veementemente a necessidade de eliminar o analfabetismo, o da denúncia apresenta um interesse voltado somente para a melhoria das estatísticas, no intento de garantir uma melhor posição nas reuniões internacionais.

Ao se mencionar ao ensino fundamental, Soares (2020) destaca uma recorrência do fracasso escolar há anos na rede pública, sendo frequentes a reprovação e a evasão, o fluxo irregular, o baixo nível de proficiência em alfabetização e as reduzidas taxas de conclusão na idade prevista. De acordo com Ferreiro (2011), as maiores taxas de repetência situavam-se nas três primeiras séries do 1º grau – hoje denominado ensino fundamental; estando o filtro mais severo, na passagem do primeiro para o segundo ano, alcançam-se em alguns países números expressivos de repetência, inclusive no Brasil, sendo a principal causa dela a não aquisição de rudimentos de leitura e de escrita. Diante desse problema, como afirma a autora, propuseram-se duas soluções principais: a promoção automática e a ampliação dos serviços especializados de apoio. Porém, a primeira “[...] tem sérios oponentes dentro e fora das fileiras do magistério: eles sustentam que é uma medida que leva a ‘baixar a qualidade do ensino’ e que faz desaparecer o que seria um dos estímulos fundamentais da aprendizagem (a promoção)” (Ferreiro, 2011, p. 13). Nesse contexto, Soares (2019) ressalta que há um equivocado conceito de progressão continuada, considerada como alternativa para os índices de reprovação. Já na segunda solução, “[...] trata-se a criança como se ela levasse consigo a causa de seu próprio transtorno. A instituição escolar fica livre de responsabilidade. Algo deve haver na própria criança que a leva a fracassar” (Ferreiro, 2011, p. 14).

Essa segunda solução é interpretada por Ferreiro (2011) como a mais séria, pois, quando uma criança é enviada a um sistema especializado, assume-se uma atitude semelhante à que se adota com crianças realmente “especiais” ou “atípicas”, fazendo os encaminhamentos cumprirem uma função discriminatória. Além disso, segundo a autora, como o fracasso escolar se concentra nos estudantes de classe popular das regiões pobres, é muito comum um olhar “patologizante”, levando a crer que esses alunos são portadores de uma patologia individual, ou seja, imaturidade, ausência de coordenação visomotora, falta de percepção visual ou auditiva, entre outros; ou ainda de uma patologia social, como falta de estímulo no lar, deficiências linguísticas e culturais etc.

Como salienta ferreiro (2011, p. 13), “[...] ainda que se possa sustentar com fundamento que a repetência é antieconômica, antipedagógica e antipsicológica, também é certo que a promoção automática, por si só, não faz senão deslocar o ‘funil da repetência’[...]”. Nesse caso, como atualmente a aprovação automática ocorre nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, as turmas do 3º ano são consideradas o gargalo da aprovação nos exames finais, gerando um novo problema a se resolver. O fato é que muitos alunos ao final dessa etapa se mantêm retidos por um ou vários anos e, ainda assim, são posteriormente aprovados carregando consideráveis dificuldades no que diz respeito ao ato de ler e escrever, o que traz muitas discussões entre os profissionais de ensino relativas a essa problemática.

Ao aprofundar essa questão, Soares (2020) nomeia como ideologia do dom a maneira como muitas vezes foram entendidas, e por vezes até hoje ainda são muito presentes na educação, as causas do sucesso ou do fracasso na escola, as quais foram atribuídas às características dos estudantes, isso porque “[...] a escola oferece ‘igualdade de oportunidades’; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um” (Soares, 2020, p. 17). A partir desse entendimento, a autora aborda com criticidade que, nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido, conceito esse internalizado pelos estudantes, os quais passaram a atribuir a si mesmos a culpa pelo fracasso.

Silva (2009) lembra que, ao universalizar o ensino primário (antiga denominação para os anos iniciais do Ensino Fundamental) ao final do século XIX, os países do Primeiro Mundo depararam-se com o problema da aprendizagem em leitura e escrita por parte das crianças. “Estes alunos foram considerados ‘atrasados’, até intelectualmente débeis, e Binet e Simon definiram o famoso Quociente de Inteligência (Q.I.) e criaram testes que se espalharam no mundo inteiro” (Silva, 2009, p. 20). Dessa maneira, as explicações para esse problema instalavam-se diretamente nos níveis de inteligência determinados por testes de aptidão, ou seja, nos dons individuais e naturais de cada criança.

Na sequência, a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, notou-se que as diferenças naturais não ocorriam apenas entre sujeitos, mas, sobretudo, entre grupos de pessoas, levando estudiosos a se questionarem sobre os motivos pelos quais o fracasso escolar está concentrado nos estudantes advindos das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas. A busca por respostas, de acordo com Soares (2020), levou ao surgimento da ideologia da deficiência cultural, a qual aborda que os menos dotados, menos aptos, menos inteligentes constituiriam essas camadas. Diante disso, observou-se como é natural que os alunos dos meios populares tenham maior probabilidade de fracasso na escola.

A partir da década de 60 do século XX, Bourdieu e Passeron (1992) fundamentaram suas teorias em sociologia da educação voltadas para a questão das desigualdades escolares. Para esses sociólogos, as oportunidades e chances de sucesso na escola não são as mesmas para crianças de diferentes classes sociais. Para explicar esse processo, Pierre Bourdieu propôs o conceito de *habitus*, em que as práticas e representações de cada pessoa são estruturadas pelo seu próprio *habitus*, ou seja, por um conjunto de disposições psíquicas, duráveis e transponíveis, adquiridas de acordo com as condições de vida de cada um. À medida que a escola admite e postula praxes condizentes com aquelas engendradas nas camadas favorecidas, os filhos destas se beneficiam, obtendo êxito escolar, e, por outro lado, os filhos dos mais pobres, que não possuem tais práticas, fracassam. De acordo com Bourdieu e Passeron (1992), a instituição escolar seria, então, reprodutora indireta do poder exercido pelas classes dominantes. Os autores elucidam que o capital cultural é a bagagem de conhecimentos trazida por cada estudante à escola, e essa diferença de culturas poderá reproduzir a divisão social na sala de aula. Os sociólogos buscaram mostrar que os estudantes das camadas populares enfrentam maiores dificuldades na escola, concentrando-se entre eles o maior quantitativo de retenções nos anos escolares, diferentemente dos alunos advindos das classes mais favorecidas.

Para Charlot (2005), a análise educacional reprodutivista não é suficiente para compreender a experiência escolar do aluno, tendo em vista que o reprodutivismo não explica o fato de muitos alunos pertencentes a classes populares obterem êxito na escola e outros de classe dominante apresentarem situações de fracasso nesse ambiente. Dessa maneira, “[...] o indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconsciente) ao mundo, aos outros e a si mesmo” (Charlot, 2005, p. 40). Logo, a condição de dominação não pode suprimir a de um sujeito ativo que interpreta o mundo e busca construir situações a partir de sua forma de vida. A origem social do aluno não determina o seu futuro estudantil. Para o referido autor, a leitura positiva do sucesso ou fracasso escolar exprime o ponto de partida para a designação de uma sociologia do sujeito, que tem como base estruturante o conceito de relação com o saber. Assim, “a abordagem em termos de relação com o saber e com a escola, sem negar de forma alguma a desigualdade social diante da escola, pretende ultrapassar as análises da sociologia da reprodução” (Silva, 2009, p. 21). Diante do exposto, torna-se necessário compreender como é construída uma relação com o saber que tenha a marca da origem social, mas que não seja determinada por esta.

A análise da teoria de Charlot (2000) busca promover uma leitura positiva da realidade vivenciada pelo sujeito, baseando-se no que ele consegue fazer, em como dá sentido às suas

experiências, ao ato de aprender e como interpreta o mundo ao seu redor. Portanto, não se pauta nas falhas e carências, interpretando de outra maneira aquilo que é lido como falta pela leitura negativa, uma vez que esta enfatiza deficiências, carências, falhas e passividade dos alunos no processo de aprendizagem, rotulando-os diante do fracasso escolar. Por outro lado, a leitura positiva busca compreensões acerca de como se concebe a situação de um estudante com insucesso no aprendizado, fundamentando-se na concepção de um sujeito social, singular e ativo, com desejos e interesses.

No contexto da sociologia, Charlot (2000) constatou que Bourdieu e Passeron abordaram em seu livro *La Reproduction*, em 1970, as expressões “relação com a cultura” e “relação com a linguagem e o saber”, analisando o fracasso escolar em termos de diferenças entre posições sociais. Nessa via, os estudos indicam que o termo nasceu na França, e sua noção e utilização não se detiveram apenas à Psicanálise e à Sociologia, pois, de acordo com Cavalcanti (2015, p. 274), a expressão “[...] foi bastante utilizada no campo da Formação de Adultos e, posteriormente, evoluiu para uma noção acerca da qual se organizam equipes de pesquisas e eventos científicos que fomentam estudos e pesquisas no Campo das Ciências da Educação”. Conforme o autor, a noção do termo passa a ser desenvolvida principalmente nesse campo porque, apesar de as suas primeiras utilizações terem sido na área da Psicanálise e da Sociologia, o seu principal emprego nas últimas décadas tem sido na área da Educação e Formação.

Ainda segundo Cavalcanti (2015), as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pela institucionalização da noção de relação com o saber como problemática de pesquisa na área da ciência da educação e no campo das didáticas. Nessa propagação, teorias acerca da relação com o saber são desenvolvidas pela equipe “Savoir et rapport au savoir”, liderada por Jacky Beillerot, em que “[...] o ponto de partida deve ser a questão do desejo, analisado com os instrumentos da Psicanálise” (Silva, 2009, p. 24); assim como pelos trabalhos desenvolvidos por Yves Chevallard, o qual elaborou reflexões acerca da relação com o saber na área da didática; e pela Equipe ESCOL, sob a liderança de Bernard Charlot, que inseriu a expressão e o conceito na área da educação e, na década de 1990, elaborou “elementos para uma teoria” da relação com o saber. Nessa obra, o pesquisador introduz o conceito de Relação com o Saber a partir de uma abordagem antropológica da condição do “filho do homem”, fundamentada sobre a “obrigação de aprender” (Cavalcanti, 2015).

A noção de relação com o saber baseada numa perspectiva antropológica a partir das reflexões de Charlot (2000) compreende o homem como um ser que é construído enquanto sujeito uno, o qual possui uma história singular. Nesse sentido, a educação constitui-se em um

triplo processo, abarcando três dimensões indissociáveis: humanização (tornar-se homem), socialização (ocupar seu lugar em uma comunidade, partilhando seus valores) e subjetivação/singularização (tornar-se um exemplar único de homem). Assim, o homem se torna humano graças à educação. E a sua história de vida, enquanto membro de uma sociedade e de uma cultura concebida no tempo, o torna singular.

A relação entre as gerações, além de se constituir em hereditariedade biológica, engloba, sobretudo, uma herança cultural. Como diz Charlot (2013, p. 169), “a educação é o movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, ampliadas, às gerações seguintes, continuando, desse modo, o processo de criação da espécie”. Ao nascer, o homem incorpora aquilo que fora criado pelos seus precedentes ao longo da sua história, todavia, ao receber esse legado, o ser humano se constrói, ao mesmo tempo, como um ser singular, princípio essencial para compreender a educação, que se constitui como um direito antropológico. Nessa abordagem, torna-se relevante este pensamento de Gadotti (2003, p. 47):

[...] o professor precisa saber, contudo, que é difícil para o aluno perceber essa relação entre o que ele está aprendendo e o legado da humanidade. O aluno que não perceber essa relação não verá sentido naquilo que está aprendendo e não aprenderá, resistirá à aprendizagem, será indiferente ao que o professor estiver ensinando. Ele só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido.

A educação é a base fundamental e perene da espécie humana, pois o ser humano nunca se forma por completo. Quanto mais interações e experiências sociais tiver o homem, mais ele se realiza como ser original e singular. Além disso, cada ser humano tem um corpo, e, portanto, mais ninguém irá ocupar exatamente o mesmo espaço. Assim, o homem é história e também é desejo, o qual emerge da sua incompletude. A noção do ser incompleto exprime o fato de ele estar permanentemente em construção de si mesmo, de apropriação do mundo, sem jamais alcançar sua totalidade, trazendo em si aquilo que está ausente, sob a forma de desejo. Nesse cenário, Charlot (2021, p. 14) reforça: “paradoxalmente, se eu pudesse realmente obter o que desejo, completamente e para sempre, teria fechado o mundo e me aniquilado enquanto ser humano desejante; teria saído da condição humana”. Nesse sentido, a humanidade sempre carrega uma ausência em si, sob a forma de desejo. Tal ausência revela o desejo de um outro ser humano que, se realmente pudesse ser saciado, anularia a sua incompletude.

Essa ação presume uma atividade da criança, a qual também exige uma atividade dos adultos mediadores entre o mundo e o sujeito. Por conseguinte, a atividade humana é desenvolvida por meio da coletividade, sendo estruturada por relações sociais, e, como reitera Gadotti (2003, p. 48), “[...] é o sujeito que aprende através da sua experiência. Não é um coletivo

que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu diálogo com a realidade, com autores, com meus pares, com a diferença”. Diante dessa reflexão, torna-se notório o desenvolvimento da singularidade ao estar inserido na coletividade.

Nesse âmbito, Charlot (2000) evoca o pensamento de Kant (1966), o qual afirma que o homem é a única criatura que precisa ser educada, diferentemente dos outros animais, uma vez que um animal, por ser dotado de instintos, adapta-se celeremente ao seu habitat, enquanto o filho do homem, ao contrário do animal, nasce inacabado, devendo continuar a sua humanização após o nascimento. Essa ideia é enunciada por Gadotti (2003, p. 47) ao expressar que

Aprendemos porque somos seres inacabados: as tartarugas nascem “sabendo” o que precisam. Nascem na praia sem a presença da mãe. Mesmo assim, elas “sabem” que devem ir logo para o mar, caso contrário podem acabar na boca de algum predador. Os seres humanos, contudo, se abandonados, mesmo com alguns meses de vida, eles morreriam. Nascem frágeis. Se os pais não os alimentam, morrem.

Dessa maneira, Kant (1966) afirma que a disciplina transforma a animalidade em humanidade. É possível compreender por disciplina um conjunto de regras que moldam o comportamento humano. E, quando Kant assinala que o homem veio ao mundo em estado bruto e por isso a sua conduta deve ser determinada por outros, remete-se a uma necessidade de lapidação desse estado bruto que, como o filósofo enfatiza, só se dá por meio da educação; para educar, é necessário a existência da disciplina submetendo o homem às leis da humanidade, impondo-lhe limites e conduzindo-o a uma reflexão (Charlot, 2014).

Nesse ponto, ao evidenciar a pedagogia, quer seja tradicional ou nova, Charlot (2021) ressalta que ambas se constituem como uma proposta teórica e prática de regulação dialética entre desejo e norma e afirma o seguinte:

[...] trata-se mesmo de uma dialética, no sentido hegeliano do termo, ou seja, de uma relação entre dois opostos que se implicam um ao outro: só há desejo quando nem tudo é possível, há um limite, uma norma (senão, há loucura) e a norma só funciona se, de alguma forma, ela mesma for desejável (Charlot, 2021, p. 15).

Nessa direção, o homem precisa aprender a conviver com seus pares, o que requer uma forma específica de regulação do desejo. São regulações sociais e/ou culturais, envolvendo, muitas vezes, a internalização de normas. Por se constituir como ser incompleto, o homem precisa aprender com o outro, relacionando-se, sendo mediado e inserido numa sociedade e em uma cultura. Baseados nesse pensamento, temos que, para se humanizar, a criança precisa apropriar-se do mundo que fora criado por gerações anteriores, encontrando nele o seu lugar,

tornando-se um ser social e singular. Por esse motivo, o autor citado afirma que nascer é estar submetido à obrigação de aprender: “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (Charlot, 2000, p. 53). Ao nascer, portanto, a criança se vê diante da necessidade de ocupar um lugar no mundo, onde será necessário exercer uma atividade enquanto ser humano, social e singular.

Do mesmo modo, como reitera Gadotti (2003, p. 47), “[...] a educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu”. Dessa maneira, esse longo movimento, nunca inteiramente finalizado, em que o homem se constrói e é construído pelos outros é chamado educação. E, como exposto por Charlot (2000, p. 54), “toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é ‘desejo de’; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis”. Logo, o processo de educar só acontece se houver consentimento e colaboração do sujeito a ser educado, e esse movimento torna-se favorável quando existe troca com os outros e com o mundo, sendo necessário que o estudante encontre no mundo o que lhe permite construir-se. Dessa forma, a criança educa-se por um movimento interno, o qual só é possível devido à existência de um mundo externo e, conseqüentemente, à mediação de outrem.

Em consonância com essa discussão, Vygotski (2007) destaca que, para aprender e se desenvolver, é preciso a mediação, elemento indispensável ao desenvolvimento humano. A mediação acontece a partir das relações sociais e do contato com a cultura, sendo entendida enquanto um dispositivo de contributo para novas aprendizagens e vivências, ampliando a bagagem dos aprendizados já consolidados, bem como auxiliando na formação de novas estruturas e no aperfeiçoamento das antigas. A partir das relações que a criança estabelece com o outro, suas experiências vividas e já apreendidas serão aprimoradas, como também surgirão novas aprendizagens. Percebemos, assim, o quão importante esse contato se faz na construção dos saberes e que todas as relações são fundamentais para conhecer a si e o mundo ao seu redor, edificando as descobertas.

À vista disso, coloca-se a questão da relação com o saber, quando se constata que há crianças, jovens ou adultos que possuem desejo de aprender, ao passo que outros não expressam esse desejo, havendo, portanto, uma diferença de comportamento diante dos saberes (Charlot, 2001). Na prática, quando se trata da aprendizagem em leitura e escrita, percebemos que um considerável número de alunos não consegue aprender a ler ou adquirir fluência em leitura e/ou

apresenta uma verdadeira aversão ao ato de ler e escrever. Nesse sentido, é preciso que cada pessoa seja observada nas suas relações com o saber. E, como destaca Cavalcanti (2015, p. 276), “podemos dizer que é uma noção-chave para analisar a subjetividade, a identidade, a epistemologia, o discurso e a prática dos professores, mas também para desmistificar e reorientar o foco acerca do tão polêmico tema do fracasso escolar”.

Por conseguinte, a teoria em estudo envolve epistemologicamente o desejo, o sentido. Nessa perspectiva, para aprender é necessário haver mobilização, atividade e sentido. E, “[...] para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (Charlot, 2000, p. 54). Assim, um sujeito que se mobiliza é levado pelo desejo e envolvido em relações sociais. Dessa maneira, o estudante só aprende se encontrar alguma forma de prazer no aprendizado. E, nessa via, é o sentido e o desejo que impulsionam a mobilização do sujeito, sendo esses elementos essenciais na trajetória escolar.

Ao trazer uma discussão sobre a relação com o saber, nossas reflexões se voltam imediatamente para o ser criança, sujeito de direitos, singular e social que faz parte de um contexto histórico e cultural em um determinado tempo e espaço. Nessa via, a aprendizagem pode ser concebida tanto em ambientes formais, como a escola, quanto em outros locais, como o seio familiar ou rodas de conversa com colegas. Portanto, cada aprendizagem compreende processos de construção diferentes.

Como já fora elucidado, de acordo com Charlot (2000, p. 59), “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo”. A partir dessa ideia, é possível inferir que aprender é ocupar um lugar no mundo apropriando-se dele, construindo, através da sua história, um exemplar único de homem. Ainda segundo o autor, todo ser humano aprende; caso contrário, não se tornaria humano. E, portanto,

Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (“meter coisas na cabeça”, como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte... Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar, ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...) (Charlot, 2000, p. 59).

De acordo com o pesquisador, aprender é um conceito bem mais amplo que o saber, tendo em vista que existem maneiras de aprender que não abarcam a apropriação de um saber, compreendido como conteúdo intelectual; nesse contexto, aprender é apreender as figuras do saber, as quais são apresentadas pelo autor como pressupostos teóricos. A criança nasce incompleta e tornar-se-á humana, social, sujeito singular apropriando-se de uma parte do que

fora criado pelas gerações anteriores. Dentre as coisas que ela irá aprender, há conteúdos tanto da vida cotidiana quanto do tipo científico que serão transmitidos pelos adultos. Porém, aquilo que ganha mais sentido para a criança, o que será mais importante para ela, vai depender do seu contexto social, da sua história singular. E é justamente essa a questão das figuras do aprender, as quais foram inventariadas por Charlot (2000).

Considerando suas histórias de vida, necessidades e intenções em determinado tempo espaço, as figuras do aprender manifestam as diferentes formas de relação do sujeito com os saberes. Para Charlot (2000), as crianças são confrontadas com a necessidade de aprender ao se depararem no mundo com objetos nos quais o saber está incorporado (livros, monumentos, obras de arte, programas culturais etc.); objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais simples aos mais elaborados (escovar os dentes, andar de bicicleta, mexer no computador ou celular etc.); atividades a serem dominadas, de diferentes naturezas (ler, nadar, jogar, correr etc.); dispositivos relacionais e formas de apropriação (agradecer, cumprimentar, iniciar uma relação amorosa etc.). Tais objetos, atividades, dispositivos e formas revelam diferentes relações epistêmicas com o saber, e, portanto, aprender se configura como uma maneira de apropriação do mundo. Assim, “[...] aprender é sempre aprender algo e, para aprendê-lo, é preciso entrar na relação epistêmica que o permite – e que não é a mesma para aprender a nadar, a mentir, a poesia ou a matemática” (Charlot, 2021, p. 16). Nessa perspectiva, o aprendizado não passa pelos mesmos processos, pois, além da dimensão cognitiva e didática, é preciso entender que tipo de atividade está sendo exercida no ato de aprender.

De acordo com o autor, as figuras do aprender são diferentes pelo tipo de atividade desenvolvida e pela natureza do resultado, contudo podem ser combinadas em configurações mais ou menos complementares. Ele considera que aprender a ler é uma atividade complexa, a qual requer a mobilização de vários tipos de figuras de aprender, assim como é o caso de aprender a escrita, visto que entendê-la como uma técnica não é o mesmo que aprender a escrever em diferentes contextos. Aprender os enunciados que tratam sobre a escrita não é suficiente para escrever de maneira apropriada, pois é necessário um exercício de produção em situações diversas e de diferentes complexidades.

Porém, a abordagem epistêmica não esgota o inventário das figuras do aprender. Dessa maneira, “[...] aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (Charlot, 2000, p. 67, grifo do autor). Nesse contexto, o aprendizado é marcado tanto pela localidade, pelas pessoas, como também pelo momento. Diante de qualquer que seja a figura, aprender estará sempre relacionado a um momento na história de vida do sujeito, da

humanidade, da sociedade e aos adultos encarregados pelo ensino. E, nesse espaço-tempo, além de uma relação epistêmica e didática, estão situadas, também, relações com os outros e relações consigo mesmo. Portanto, sempre essa relação epistêmica é também uma relação social e identitária, isso porque “[...] através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (Charlot, 2000, p. 72).

Por conseguinte, a relação com o saber não deixa de ser uma relação social e deverá ser sempre analisada na dupla dimensão do epistêmico e do identitário, haja vista que o ato de aprender faz referência à história do sujeito, às suas expectativas e referências, à sua concepção de vida, às suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Nessa direção, a relação com o saber é sempre, ao mesmo tempo, epistêmica, social e identitária.

Nesse entendimento, Charlot (2000) nos traz a compreensão do aprender como um processo complexo que não se limita à aprendizagem de conteúdos intelectuais, constituindo uma relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Ademais, a questão a ser refletida é a do aprender enquanto modo de apropriação do mundo, e não somente como modo de acesso ou posição nesse mundo. Trata-se de uma apropriação que requer tempo, inscrita numa história da espécie humana, transmitida a cada geração e que jamais se esgota. Assim, ao se referir ao termo relação com o saber, Cavalcanti (2015, p. 277) expressa que

[a] noção representa uma relação dinâmica que se constitui naturalmente – a partir de processos psíquicos e sociais – e/ou se estabelece intencionalmente – a partir de uma relação didática. Nesse sentido, a relação ao saber não é algo absoluto, preciso e fixo. É algo que evolui, isto é, se transforma em relação ao tempo na trajetória do sujeito.

Destarte, analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado com a obrigação de aprender, é investigar uma relação simbólica, ativa e temporal inscrita por um sujeito singular num espaço social e, à medida que necessita aprender, apropriar-se do mundo e construir-se. A pessoa “é” relação com o saber, não sendo correto, portanto, afirmar que se “tem” relação com o saber, pois essa relação é o próprio sujeito (Charlot, 2000).

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com seus pares e com os adultos. Portanto, o primeiro ponto de referência dela é a família, na qual se incorpora valores éticos, vivencia experiências e cria laços afetivos, cabendo à escola assumir um lugar onde a criança se desenvolva, proporcionando apoio e estímulos indispensáveis a cada fase da vida.

Nessa perspectiva, quando a criança chega à escola, não é o docente quem produz o saber dela. Ao professor cabe planejar e oportunizar situações de aprendizagem para que o aluno

se envolva em atividades intelectuais. Frequentemente, é possível observar nas instituições escolares uma grande preocupação dos professores com as dificuldades de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em internalizar os saberes escolares. E a principal inquietação referente aos primeiros anos de escolarização tem sido a aquisição das habilidades em leitura e escrita na idade correspondente.

Após essa breve sistematização acerca da relação com o saber e o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Fez-se pertinente adentrarmos em um campo que problematiza o conhecimento efetivamente ensinado, ampliando e sinalizando para o que norteia o saber da aprendizagem inicial da leitura e escrita entre políticas e programas de alfabetização. É nesse terreno que vamos aprofundar nossas discussões, na próxima subseção.

### 1.1 APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E ESCRITA ENTRE: POLÍTICAS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta subseção, apresentamos uma discussão sobre o desenvolvimento da criança e a aprendizagem inicial da leitura e escrita, fazendo uma interlocução com a teoria da relação com o saber, tendo em vista uma realidade aparentemente contraditória das pedagogias contemporâneas. Trazemos uma discussão sobre o processo de alfabetização nas instituições de ensino; apresentamos a importância da leitura e escrita na perspectiva do letramento; e abordamos sobre a questão do sentido no ato de aprender a ler e escrever.

As políticas e os programas estabelecidos para enfrentar as possíveis carências e lacunas relacionadas ao processo de alfabetização têm sido motivo de preocupações e tensos debates no contexto das pesquisas em educação e nas instituições escolares. As discussões de estudiosos do assunto giram em torno de apontar caminhos para a realização de um trabalho que verdadeiramente promova o acesso dos estudantes a um mundo que é organizado e orientado pela escrita em confronto com um ensino sob o controle e como instrumento do mercado econômico.

Nas palavras de Colello (2021, p. 26), “[...] importa defender a alfabetização não com belas palavras que, de modo supostamente óbvio, são impressas nas políticas educacionais, nas diretrizes de ensino e nos currículos escolares, importa defendê-la com uma prática discursiva no contexto da escola e da vida social”. Nesse sentido, é preciso rever os elementos enraizados na cultura escolar, pois a leitura e a escrita necessitam ser vislumbradas como um campo inesgotável de conhecimentos, e não como um pré-requisito para se ter acesso aos conhecimentos.

Nessa discussão, consideramos pertinente trazer um texto intitulado “Receita de alfabetização”, retirado da obra de Carvalho (2015, p. 132), escrito que aborda com criticidade um diálogo entre a teoria e a prática de ensino da leitura e escrita nas instituições escolares:

Pegue uma criança de 6 anos e lave-a bem. Enxugue-a com cuidado, enrole-a num uniforme e coloque-a sentadinha na sala de aula. Repita o processo com as demais crianças da mesma turma. Nas oito primeiras semanas, alimente-a com exercícios de prontidão. Na 9ª semana, ponha uma cartilha nas mãos da criança. Tome cuidado para que ela não se contamine no contato com os livros, revistas, jornais e outros perigosos materiais impressos.

Abra a boca da criança e faça com que ela engula as vogais. Quando tiver digerido as vogais, mande-a mastigar, uma a uma, as palavras da cartilha. Cada palavra deve ser mastigada no mínimo 60 vezes, como na alimentação macrobiótica. Se houver dificuldade para engolir, separe as palavras em pedacinhos.

Mantenha a criança em banho-maria durante quatro meses fazendo muitos exercícios de cópia. Em seguida, faça com que a criança engula algumas frases inteiras. Mexa com cuidado para não embolar.

Ao fim do oitavo mês, espete a criança com um palito, ou melhor, aplique uma prova de leitura e verifique se ela devolve pelo menos 70% das palavras e frases engolidas. Se isso acontecer, considere a criança alfabetizada. Enrole-a num bonito papel de presente e despache-a para a série seguinte.

Se a criança não devolver o que lhe foi dado para engolir, recomece a receita desde o início, isto é, volte aos exercícios de prontidão. Repita a receita quantas vezes forem necessárias. Ao fim de três anos, embrulhe a criança num papel pardo e coloque um rótulo: aluno renitente.

A receita em questão levanta uma problemática presente no cotidiano escolar, ainda mais, diante da Política Nacional de Alfabetização do Brasil instituída pelo anterior governo, uma alfabetização focada exclusivamente no ato de copiar e de memorizar, a qual se apega a um tipo de método para alfabetizar, afastando-se das práticas sociais do uso da escrita. As letras, as sílabas, as palavras ou frases obedecem a uma certa ordem para apreensão desse conhecimento. Segundo Ferreiro (2011), a pedagogia da leitura e escrita dedicou-se com insistência a uma polêmica infrutífera sobre os métodos, à medida que são construídas sequências idealizadas de progressão acumulativa, que vão do simples ao complexo, do fácil ao difícil, com uma definição desses termos feita de fora, sem sequer cogitar a possibilidade de essas definições não corresponderem ao que é difícil ou complexo para o aprendente. Nessa exposição, a autora ainda acrescenta:

[...] nega-se acesso à informação linguística até que se tenham cumprido os rituais da iniciação; não se permite à criança ‘escutar a língua escrita’ (em seus diferentes registros) até que a mesma não possa ler; a língua escrita se apresenta fora de contexto (o professor não lê para informar-se nem para informar a outros, mas para ‘ensinar a ler’; não escreve para comunicar ou para guardar informações, mas para ‘ensinar a escrever’) (Ferreiro, 2011, p. 30).

Assim, as práticas mecânicas levam aos exercícios de prontidão, os quais buscam avaliar se a criança está “pronta” para avançar para a próxima etapa. O exemplo a seguir esclarece essa questão:

Numa rua de subúrbio, uma menina, sentada à porta de casa, olhava um livro ilustrado. Perto dali havia uma escola normal e passavam muitas jovens que se preparavam para ser professoras. Uma delas parou ao ver a criança com o livro nas mãos e disse:

- Que gracinha!

- Me conta a história?

- Não, primeiro você tem que aprender a ler. Quer que eu te ensine? Olhando o título, a jovem apontou:

- A, o, e, u, i, o. Não, assim, não. Melhor assim: a, e, i, o, u.

A criança olhou desconsolada e pediu novamente para ouvir a história. A futura professora não desistiu.

- Veja, é fácil: a com i faz ai! Como você fala quando sente uma dor. E com u faz eu! E apontava para o próprio peito, dizendo: eu, ai! Eu, ai!

Um pouco assustada, a criança desviou o olhar e abriu o livro. A normalista aborreceu-se e foi para a aula de Métodos e técnicas de alfabetização contar para a professora que tinha encontrado uma pobre criança que era um caso típico de falta de prontidão para a leitura (Carvalho, 2015, p. 129).

As pesquisas realizadas nos últimos anos sobre a aprendizagem da leitura e escrita têm demonstrado que esse processo é complexo e multifacetado, considerando-se relevante a articulação entre as dimensões técnica e sociocultural. Assim, tais práticas levam em consideração tanto o código alfabético quanto a valorização das condutas de letramento, configurando-se como o uso social da aprendizagem em seus diferentes contextos. É possível afirmar que a escrita ocupa um lugar de destaque nas interações com os pares, porém é importante ressaltar que escrever vai muito além de unir fonemas e grafemas. Como elucida Soares (2020), ler é uma atividade complexa de organização do pensamento e de expressão de ideias, tendo em vista que, no processamento textual, os leitores mobilizam conhecimentos linguísticos, sociais e discursivos.

É importante destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define os conteúdos essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, na qual traz o termo letramento quando informa que, nos dois primeiros anos do EF, as práticas pedagógicas devem focar no processo de alfabetização, com o intuito de “[...] garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem 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” (BRASIL, 2017, p. 59). Nesse sentido, a BNCC aborda o referido termo como um conjunto de práticas sociais envolvendo a oralidade, a escrita e as diferentes tecnologias, incluindo as digitais, as quais são denominadas pelo documento como multiletramentos.

Já na Política Nacional de Alfabetização (PNA), estabelecida por meio do Decreto nº 9.765/19, de 11 de abril de 2019, não há o conceito de letramento, pois o documento faz referência à palavra “literacia”, um termo utilizado em Portugal e definido como um “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). De acordo com o referido documento, a opção pela utilização dessa nomenclatura é por trazer diversas vantagens ao se alinhar a uma terminologia científica consolidada internacionalmente, além de abordar como justificativa que o termo está mais próximo daquele que ficou conhecido em outros países como *literacy*. A denominação letramento, a qual será mais detalhada posteriormente nessa seção, popularizou-se ancorada na tradução da palavra *literacy*, de origem inglesa, com destaque para os significados de base antropológica, com foco etnográfico e sociolinguístico. No entanto, a exclusão dessa designação na PNA implica o rompimento com uma gama de materiais produzidos historicamente no Brasil, o que tem gerado constantes discussões no tocante à atual política de alfabetização.

A PNA prenuncia, ainda, a prioridade de alfabetização no 1º ano do EF. Em 2017, a BNCC estipulou que as crianças fossem alfabetizadas até o 2º ano do EF. Já o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece que as crianças devem ser alfabetizadas, no máximo, até o final do 3º ano do EF. Essa desconexão demonstra um conflito entre normas jurídicas que são hierarquicamente diferentes. Enquanto a PNE, por exemplo, trata-se de uma Lei, a BNCC é uma Resolução. Nesse conflito de diferentes concepções acerca do âmbito de ensino em que a aprendizagem da leitura e escrita deverá ser consolidada por parte das crianças, está a questão da alfabetização que se mantém como um dos graves problemas da educação brasileira.

As orientações formuladas pela PNA foram denominadas pelo Ministério da Educação (MEC) como uma cartilha que tem a finalidade de apresentar detalhes, princípios, objetivos e diretrizes a respeito da alfabetização no país. A referida cartilha detalha que a política de alfabetização foi “[...] instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro” (Brasil, 2019, p. 40). Além disso, o documento prevê ajuda financeira e assistência técnica da União aos municípios que aderirem ao programa, materiais didático-pedagógicos para serem utilizados nas escolas e o aumento da participação das famílias no processo de alfabetização dos estudantes.

Nessa perspectiva, baseado no decreto da PNA, o MEC instituiu, por meio da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, o Programa Tempo de Aprender, cujo objetivo é elevar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil por meio de abordagens cientificamente fundamentadas (BRASIL, 2020). Com base na PNA, as disciplinas que estudam a mente, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva, desvendam o funcionamento do cérebro durante a aprendizagem da leitura e escrita e contribuem eficazmente para que os docentes percebam como é possível facilitar o aprendizado. Além disso, a política enfatiza o método fônico como uma evidência científica no sucesso da alfabetização (BRASIL, 2019).

Um ponto importante a destacar é que o referido documento teve o apoio de psicólogos cognitivos e neurocientistas na sua elaboração. Contudo, há uma questão a se colocar: muitos problemas de ordem educacional não podem ser resolvidos apenas com base em estudos experimentais. Existem problemáticas no campo da educação que não podem, nem devem ser reduzidas a resultados de pesquisas em laboratórios. Esse debate pode ser melhor esclarecido na seguinte exemplificação de Charlot:

Se quisermos saber como melhorar a memorização do curso ou como a leitura de grafemas pode produzir fonemas, é para o lado das neurociências que devemos olhar e não para o lado de uma teoria da relação com o saber. Mas se quisermos saber por que o aluno escuta (ou não) o curso e por que ele lê o livro em vez de ir jogar futebol com os amigos, as neurociências dificilmente têm utilidade e é pela relação com o saber que temos que nos interessar (2021, p. 3-4).

Baseado nisso, o ato de aprender não pode ser reduzido à atividade cerebral. Ou, com uma formulação mais exata, a própria atividade cerebral não se reduz à ligação orgânica entre sinapses, ela envolve a construção de um conjunto de relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. De fato, as pesquisas neurocientíficas têm o seu lugar no campo das ciências da educação. Todavia, a PNA ressalta, no decorrer de todo o seu texto, que a alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas. Contudo, como afirma Charlot (2020), questões complexas sobre o homem e seus desejos, a sociedade e suas normas não são resolvidas pela neurociência, tendo em vista que o aprendizado é um processo singular de um sujeito social que se apropria de conhecimentos por meio de relações sociais. Para Morais (2019), a PNA enfatiza uma didática homogeneizante que desrespeita a diversidade de estudantes e os saberes e experiências dos professores.

Diante disso, a Política de Alfabetização do país tem sido largamente discutida, recebendo diferentes críticas de pesquisadores da área, principalmente devido à proposta de adoção do método fônico como o único eficaz no processo inicial de aprendizagem da leitura e

escrita. Tal conhecimento parte das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) relacionando-as às letras (grafemas) para somente depois chegar às palavras. No entanto, Soares (2020, p. 46-47) destaca que “[...] não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica”.

Nesse âmbito, Soares (2019) aborda que políticas e programas de alfabetização ainda insistem em método de ensino, quando, na verdade, a questão central é: como a criança aprende. Segundo a autora, o foco da alfabetização não está na escolha de um método, mas sim em adequar procedimentos que fundamentam facetas essenciais nesse processo e que acompanham o desenvolvimento da criança. Desse modo, Soares (2019, p. 32) faz uma reflexão sobre essa questão dos métodos de alfabetização, evidenciando “[...] que cada um deles privilegia determinada função, determinada faceta, determinados pressupostos teóricos, ignorando ou marginalizando os demais”. Assim, ela defende que não se trata de optar por um método, mas de alfabetizar compreendendo o processo, sabendo como agir e como intervir para a aprendizagem da criança.

De acordo com Morais (2019), a PNA não considera o direito constitucional das escolas e dos docentes de escolherem as metodologias que julgam adequadas para trabalhar qualquer conteúdo de ensino. Nesse sentido, o autor denomina como antidemocrática a intenção do documento de impor um método aos profissionais da educação, com o atrativo de apoio financeiro e material didático aos que aderirem a tal política, considerada como uma estratégia equivocada para se alcançar o sucesso em alfabetização. Além disso, o estudioso faz duras críticas ao material, na medida em que trata a criança como mera receptora e reprodutora de informações prontas, sem ao menos investigar o que ela pensa sobre letras, sílabas, palavras e textos.

Nessa via, para Morais (2019, p. 67), a PNA revela a face do autoritarismo e da mercantilização, assim como ocorreu na formulação da BNCC, e, nesse contexto, o autor relata a existência de pontos de convergência entre ambas, [...] porque fundações de empresas multinacionais e institutos de empresários que enriquecem com a educação tiveram muito poder em definir o texto final da BNCC [...]. Diante dessa centralização, o estudioso chama atenção para um fato curioso: antes da oficialização da Base, que ocorreu no final de 2017, as mesmas empresas já estavam, naquela ocasião, [...] oferecendo ao mercado livros didáticos, a serem usados em 2018, que já estariam surpreendentemente ‘alinhados’ à BNCC (Morais, 2019, p. 67).

Ao falar em pontos de divergência entre a PNA e a BNCC, Morais (2019) destaca que os proponentes da Política de Alfabetização foram autoritários ao impor o método fônico e ao mesmo tempo querer apagar da recente história da alfabetização brasileira o termo letramento. Devido a essa abordagem, o Ministério da Educação sugeriu fazer uma revisão na Base Nacional Comum Curricular na parte que corresponde à alfabetização, afirmando que ignora conceitos do método fônico. Na verdade, a referida BNCC considera que crianças aprendem de diferentes maneiras, sem enaltecer um tipo de método para alfabetizar.

A PNA enfatiza a todo momento uma alfabetização baseada em “evidências científicas” e destaca que “professores e coordenadores pedagógicos devem levar em consideração no processo de alfabetização, as pesquisas que indicam o número médio de palavras lidas com fluência ao final de cada ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019, p. 33). Esse documento, como explanado na Quadro 1, a seguir, ressalta o número médio de palavras que os estudantes de cada ano do Ensino Fundamental devem ler, padronizando dessa maneira o ritmo de desenvolvimento das crianças.

Quadro 1- Parâmetro de avaliação da fluência dos alunos

<b>Ano do Ensino Fundamental</b>	<b>Nível médio de palavras lidas por minuto</b>
1º	60
2º	80
3º	90
4º	100
5º	130

Fonte: Brasil (2019)

Nessa perspectiva, o MEC lançou uma prova denominada Avaliação Nacional de Fluência para medir quantas palavras por minuto são lidas pelas crianças do 2º ano do EF. O primeiro teste piloto foi aplicado em várias escolas públicas brasileiras durante o segundo semestre do ano de 2019. A aplicação da Avaliação foi feita de forma individualizada, na qual o examinador apontava para as palavras que estavam no papel, e o aluno deveria ler; ao mesmo tempo, utilizava-se um cronômetro para verificar a capacidade da criança em decodificar o máximo de palavras em um minuto. Tal avaliação compreendeu três momentos, sendo que a princípio houve um bloco de palavras usuais; no segundo momento, foram apresentadas pseudopalavras que eram palavras inventadas, que não tinham sentido algum, mas seguiam

regras ortográficas, e no terceiro e último momento foi apresentado um texto para leitura, ao qual se seguiam algumas perguntas sobre sua compreensão.

Muitos pesquisadores da área da alfabetização criticam esse tipo de avaliação por considerarem uma pressão desnecessária à criança, alegando que a velocidade não demonstra a sua compreensão sobre o que lê. A fluência é considerada como um fator determinante no desempenho escolar por se refletir em todas as áreas do conhecimento. Porém, a discussão ora abordada insere-se no fato de haver uma imposição exercida sobre a criança por meio de um monitoramento de uma política pública que traz como argumento a produção de resultados confiáveis para identificação de níveis de leitura dos estudantes. Na visão de Moraes (2019, p. 72-73),

[...] os autores da PNA concebem que a criança é uma tábula rasa e que, portanto, cabe ao adulto transmitir, desde o primeiro dia do primeiro ano de alfabetização, aulas sobre quais grafemas equivalem a quais fonemas. Mesmo que o aprendiz não esteja entendendo que letras substituem sons pequenininhos, menores que a sílaba oral, esses estudiosos acham que o caminho adequado é a criança ser obrigada a ler e escrever listas de palavras – inclusive palavras que não existem no mundo – e que são muito controladamente escolhidas pelo adulto, sem considerar o que a criança está pensando e, muito menos, se ela teria interesse em ler ou em escrever aquelas palavras.

Para o autor supracitado, aqueles que defendem a utilização exclusiva do método fônico no processo de alfabetização tratam todas as crianças de maneira homogeneizante, desconsiderando a diversidade de níveis de conhecimento que os estudantes apresentam. Além disso, para ele, a PNA não considera o professor como um agente pensante, que decide sobre como alfabetizar seus alunos, aquele que busca ajustar-se às necessidades e aos interesses de cada um, configurando-se, assim, em um desrespeito aos saberes profissionais e às experiências dos docentes.

Diante dessa abordagem, Colello (2021, p. 9) considera relevante “[...] colocar em evidência, no plano político-pedagógico, o sentido educativo da alfabetização e as concepções de língua e de aprendizagem, assim como as diretrizes que subsidiam a formação de sujeitos efetivamente leitores e produtores de texto”. Contudo, entre políticas e métodos, a alfabetização tende a ficar diluída na incongruência de lemas governamentais e pedagógicos que circulam tanto nos documentos oficiais quanto nas diretrizes didático-metodológicas, sem haver propriamente um consenso sobre o processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, entre ensinar a ler e formar o sujeito leitor, há um desencontro entre treinar habilidades e garantir acesso à leitura como aparato de formação da pessoa, como forma de ser e de viver em sociedade. Portanto, uma grande questão a se colocar no processo de alfabetização é que, se o aprendizado da leitura e escrita ocorre sem sentido, sem atender a

alguma demanda ou necessidade de comunicação, interlocução ou preservação de determinada informação, fica difícil para a criança entender a essência desse aprendizado, e, conseqüentemente, o processo de aprender a ler e escrever torna-se incurso.

A qualidade da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual tem sido tema de discussão há várias décadas na política educacional brasileira e em produções científicas da área. A leitura e a escrita são atividades sociais essenciais na comunicação e obtenção de informações; elas permitem ao sujeito ressignificar a linguagem, relacionando-se com o mundo e com os outros, além de possibilitar o registro permanentemente de ideias, pensamentos, críticas e conquistas. Sua funcionalidade parece evidente, mas as estatísticas ressaltam que um considerável número de estudantes não aprende a ler e escrever.

Os debates e análises referentes a essa qualidade giram sempre em torno de duas óticas: ou se buscam os fatores que determinam a qualidade da educação ou se promove uma aferição dessa qualidade através da avaliação dos resultados do processo de aprendizagem da leitura e escrita. Na primeira, procura-se resolver essa questão através de propostas de intervenção, a exemplo de modificações no currículo, substituições de métodos de ensino; distribuição de material didático; programas de formação para professores alfabetizadores e oferta de serviços que buscam sanar fatores extraescolares, como alimentação, higiene, atendimento à saúde etc. E, na segunda, essa condição é analisada sob o enfoque dos resultados das avaliações internas e externas, índices de aprovação e permanência na escola (Soares, 2020).

Ao colocar em discussão tal questão, Charlot (2013, p. 46) ressalta que [...] infelizmente, hoje em dia, o argumento da qualidade da escola serve, sobretudo, para justificar a generalização da concorrência já nas primeiras séries do ensino fundamental, às vezes no ensino infantil. Ainda para o autor, [...] enquanto o sucesso escolar requer uma mobilização intelectual do aluno, este vive a escola cada vez mais na lógica da nota e da concorrência e cada vez menos na da atividade intelectual. Não vai à escola para aprender, mas para tirar boas notas e passar de ano [...] (Charlot, 2013, p. 108). Em alfabetização, o grau indicativo da qualidade é analisado por meio da avaliação do desempenho da criança em leitura e escrita. No entanto, se um determinado estudante não se sai bem em uma prova de conhecimentos, não se discutem as razões pelas quais se obteve esse ou aquele resultado ou os motivos que o conduziram à situação de repetência e até mesmo evasão; não são colocadas em questão possíveis alternativas para sanar tal problemática, a esse aluno apenas se atribui uma nota. Em adendo, quando se fala em qualidade da alfabetização, há um fator crucial que merece ser levado em consideração: é necessário definir com clareza quais parâmetros determinam a natureza dessa qualidade e, portanto, o que na verdade merece ser aferido numa avaliação.

Ademais, um importante ponto a ser ressaltado é referente à implantação de programas de alfabetização, que, de acordo com Mortatti e Frade (2014, p. 91), já percorrem uma longa história, porém carregam a marca do insucesso, tendo em vista que “[...] esses programas quase sempre anunciam metas que não se cumprem e o analfabetismo persiste no país, em níveis considerados inadmissíveis, se forem levadas em conta as condições econômicas efetivas do país para reverter tal quadro”. Nessa abordagem, o mais importante não é o acerto da estratégia de alfabetização, mas o impacto político da referida implantação. A verdade é que, por trás do lançamento de cada programa, sempre há um discurso político-eleitoral, ficando em segundo plano a reflexão sobre os seus resultados, pois o que está em primeiro plano é o crédito político daquele momento (Mortatti; Frade, 2014).

No tocante aos objetivos da alfabetização, Ferreiro (2011) destaca que se definem de modo geral nos planos e programas, que a criança deve alcançar o prazer da leitura e que deve ser capaz de expressar-se por escrito; no entanto, a autora enfatiza a presença de uma práxis pedagógica contraditória no cotidiano escolar e nos exercícios sugeridos para a aprendizagem, tendo em vista a existência de fórmulas estereotipadas na perspectiva de uma escrita fora de contexto, sem função comunicativa real ou preservação da informação.

Dentre as propostas de intervenção, um fator frequentemente mencionado como necessário para a eficácia do processo de alfabetização são os materiais direcionados aos docentes como recomendação de atuação durante as suas práticas, os quais influenciam o seu fazer pedagógico. Contudo, para Ferreiro (2011, p. 33), “[...] esses materiais são úteis na medida em que se evite a versão ‘receita culinária’ (isto é, use os ingredientes em tal ordem e obterá um resultado comestível)”. Tais materiais tornam-se um problema, na medida em que desprofissionalizam o professor e delegam às crianças a responsabilidade pela obtenção do resultado.

Ainda de acordo com Ferreiro (2011), é preciso desmistificar certos tipos de materiais completamente desnecessários e contraproducentes, pois, para alfabetizar, é essencial o acesso à língua, assim como, para aprender a falar, é imprescindível que se tenha acesso à linguagem oral. Todavia, hodiernamente, é muito comum encontrar livros ou manuais de alfabetização com orações estereotipadas, com as quais é impossível se ter contato em textos com real função comunicativa ou informativa e até mesmo estética, por exemplo: Bia babou o bubu; o boi bebe; o dedo de Dudu dói etc. Enfim, [...] são pseudoenunciados que só existem nos manuais escolares, que não comunicam nada, que não informam acerca de nada e que as crianças devem aceitar sem perguntar ‘que quer dizer (Ferreiro, 2011, p. 35).

Ao confluir com essa abordagem, Soares (2020) destaca que, apesar de pesquisas terem demonstrado um discurso renovador na área da alfabetização enfatizando a substituição das tradicionais cartilhas pelos chamados livros de alfabetização, na prática diária da escola, continuam predominando um processo mecanizado de ensino e textos baseados nas antigas cartilhas. A seguir, é apresentado, na Figura 2, um exemplo de atividade executada pela professora da turma 1.º ano anos iniciais do Ensino Fundamental, em março de 2023.

Figura 1 – Material de alfabetização da instituição de ensino em Petrolina-PE

NOME: ATIVIDADE DE SALA

TURMA: 1.º ANO DATA: 31/03/23

ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO

1. LEIA O TEXTO ABAIXO.

OLHA O SAPO DENTRO DO SACO.  
O SACO COM O SAPO DENTRO  
O SAPO BATENDO PAPO  
E O PAPO SOLTANDO VENTO.

2. PINTA AS PALAVRAS QUE INICIAM COM A LETRA S.

3. CIRCULE NO TEXTO O NOME DO ANIMAL E ESCREVA ABAIXO.

4. ESCREVA AS OUTRAS PALAVRAS QUE VOCÊ PINTOU QUE INICIAM COM A LETRA S.

5. QUANTAS LETRAS TÊM NA PALAVRA SAPO?

Fonte: arquivo da autora (2023)

Na tentativa de buscar justificativas para tais práticas completamente ancestrais, Ferreiro (2011, p. 35) elucida com criticidade:

[...] pretende-se que a criança compreenda a mecânica da codificação; depois — e somente depois — poderá fazer algo inteligente. Isso é tão pouco racional como supor que se aprende melhor matemática aprendendo primeiro a recitar mecanicamente a série dos números e os resultados das operações, para poder pensar depois. Ou tão absurdo como se, para aprender a língua oral, déssemos primeiro às crianças exercícios fonéticos, obrigando-as a dizer coisas sem sentido para que pudessem comunicar-se oralmente depois.

O problema das práticas mecânicas de alfabetização nas instituições escolares está na estagnação do raciocínio e do pensamento da criança, visto que esses manuais promovem uma rigidez na aprendizagem e, além disso, não levam em consideração as variantes dialetais e regionais existentes no país. Como consequência, frequentemente, os alunos chegam ao 5º ano, última etapa dos anos iniciais do EF, com o hábito de transcrever e de copiar, apresentando consideráveis dificuldades de imaginação, criatividade, raciocínio e pensamento crítico. Nesse contexto, Ferreiro (2011, p. 22-23) destaca o seguinte:

[...] ao mesmo tempo que se apresenta a escrita como um objeto imutável (não como o produto de uma prática histórica) e como um objeto “em si” quase sacralizado (não como um poderoso instrumento nas ações sociais), se propõem à criança orações para ler e para copiar que constituem uma afronta à inteligência infantil.

A autora faz críticas bastante incisivas em relação aos processos de aquisição da escrita baseados na repetição, os quais desempenham um papel muito limitado na aprendizagem. E, na visão de Soares (2020, p. 103-104, grifo da autora), “[...] enquanto aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança desaprende a escrita como situação de interlocução real”. A verdade é que, ao iniciar sua trajetória escolar, o estudante se depara com determinados textos, nos quais não há coesão ou coerência, não apresentam nenhum significado para ele, e não há, portanto, mobilização nesse aprender, o que dificulta o seu processo de alfabetização.

Ainda de acordo com Soares (2020), as crianças provenientes das camadas favorecidas, por conviverem, de uma maneira geral, em um contexto cultural de contato com livros ou por ouvirem histórias que lhes são lidas por familiares, logo notam que os textos presentes nos manuais ou cartilhas não são “para ler”, mas sim frases para “aprender a ler”, e que os exercícios são apenas para “aprender a escrever”, sem nenhuma função comunicativa ou informativa. Por outro lado, segundo a autora, os estudantes das classes populares, que em sua maioria não convivem com livros e não têm quem lhes leia histórias, ao ingressarem na instituição escolar, vivenciam o conflito entre as suas suposições de leitura e escrita e aquilo que é apresentado pela escola. A partir dessa reflexão, julgamos importante destacar o pensamento de Ferreira (2011, p. 23):

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Porém, há outras crianças, [...] que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. Essas práticas escolares, entretanto, não lhes permitem apropriar-se de nada: acabam por ser meras reproduzidoras de signos estranhos.

Notamos que existe na literatura uma discussão em torno das práticas de ensino realizadas nas escolas em busca de compreender os motivos pelos quais tantas crianças passam pelos anos iniciais sem serem completamente alfabetizadas, carregando dificuldades de compreensões acerca da leitura e escrita. Contudo, é possível inferir que muitas vezes a escrita é apresentada à criança como se fosse um instrumento exclusivo da escola, ou seja, ela precisa aprender a ler e escrever para apreender e comprovar a sua assimilação do conhecimento por

meio da transcrição de ideias em seu caderno. Com isso, oculta-se a função da escrita como objeto social, anulando-se a compreensão da sua função extraescolar.

Soares (2020) relata que, durante as suas pesquisas, ao solicitar aos alunos alfabetizados que escrevessem textos sobre o que quisessem, notou que as suas escritas sempre buscavam obedecer a um modelo. Para a autora, o que as crianças querem é a aprovação da professora, pois não escrevem para expressar-se (função pessoal), não escrevem para criar (função imaginativa); solicitadas a escrever de forma espontânea, todas elas escreveram sobre “a pipa”, tema de uma lição que estudavam na ocasião. Geralmente, em todas as redações, as personagens são sempre Didi, Lulu ou Dadá; além disso, a pipa é sempre verde, bela e voa. Percebemos, portanto, que não há nas crianças a intenção de relatar um fato, uma história. Nessa direção, Ferreiro (2011, p. 21) elucida que

[...] a escola (como instituição) se converteu em guardiã desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem codificá-lo.

A ênfase reiterada na cópia durante o processo de alfabetização faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à capacidade de compreensão. Apesar dos avanços da sociedade moderna, o ato de escrever continua sendo um importante instrumento dentro da escola para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado, útil para a promoção ao ano escolar seguinte.

Nessa perspectiva, Mortatti e Frade (2014) destacam que, quando o processo de alfabetização fica centrado apenas nos mecanismos de codificação (escrita) e decodificação (leitura), o ensino da língua escrita aparece de forma paralela ao contexto de vida, restringindo-se a um conteúdo prefixado, maçante e sem significado, tornando o aluno incapaz de transpor seus aprendizados para suas práticas sociais. Sobre o ato de ler, já dizia Paulo Freire (2011, p. 19) que “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Por meio dessa lógica, Ferreiro (2011, p. 25) assinala que “[...] as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais)”. Diante disso, consideramos imprescindível destacar o pensamento de Freire (2011, p. 19-20) quando afirma que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa

prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Dessa maneira, para alcançar a compreensão daquilo que se lê, é necessário que o leitor mantenha uma relação entre o texto e o contexto. E, voltando ao pensamento de Ferreira (2011, p. 21), “é imperioso (porém, nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso”.

Nesse aporte, para que a criança perceba a importância e a necessidade do aprendizado da leitura e escrita para além dos muros da escola, os estudos de Soares (2020) refletem o princípio de uma alfabetização atrelada ao letramento, tendo em vista que o ato de ler e escrever é sobretudo um meio de comunicação e interação e deve ser visto pela criança como instrumento de envolvimento nas práticas sociais.

Baseados em Kleiman (2008), vemos que, comumente, a escola acaba se descuidando do letramento enquanto prática social, preocupando-se exclusivamente com a aquisição da língua escrita como forma de sucesso e promoção escolar. Tal conduta influencia, conseqüentemente, as expectativas que as crianças apresentam em seu processo de alfabetização e como irão relacionar-se com a aprendizagem. De fato, muitos estudantes se deparam com dificuldades por não encontrarem sentido no processamento do código alfabético, e, à medida que esse processo se afasta da perspectiva do letramento, esse problema se intensifica. Decerto, em uma discussão sobre a qualidade da alfabetização, devem estar em pauta os parâmetros, os critérios que determinam esse atributo. Composto nossa tessitura teórica, explicitamos, a seguir os pressupostos sobre ler e escrever na concepção do letramento.

### **1.1.1 – Ler e escrever na concepção do letramento**

Esta subseção traz um debate sobre a importância de aprender a ler e escrever na concepção do letramento, ou seja, a relevância de um ensino pautado nas práticas sociais da leitura e escrita. As definições de alfabetização e letramento permeiam discussões acadêmicas, consolidando a articulação entre ambos. Embora distintos, são complementares e interdependentes no processo de aquisição da leitura e escrita.

Segundo Tfouni (2010), a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu a partir da reflexão, entre os linguistas, de que haveria algo que iria além da alfabetização e até mesmo determinante dela. De acordo com a autora, enquanto a alfabetização se refere à aquisição da escrita por um grupo ou por um sujeito, o letramento se constitui como um processo de natureza sócio-histórica.

Baseados em Soares (2020), observamos que é na metade dos anos 80 que surge a palavra letramento no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Uma das primeiras ocorrências dessa denominação foi em 1986, no livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, no qual a autora afirma que a língua falada culta é consequência do letramento.

Já em 1988, foi publicado o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, no qual a estudiosa diferencia alfabetização de letramento, passando a representar um marco histórico em pesquisas dessa área (Tfouni; Pereira; AssolinI, 2018). A partir desse princípio, o termo letramento tornou-se frequente nos discursos de estudiosos do assunto, sendo apresentado em 1995 como título de um livro organizado por Ângela Kleiman – *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.

De acordo com Kleiman (2008), letramento é um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para alcançar determinados objetivos. Segundo a autora, é um processo que abrange diversas capacidades e conhecimentos relacionados à leitura de mundo, iniciando-se a partir do momento em que a pessoa passa a interagir socialmente com as práticas de escrita.

Nessa conjuntura, Colello (2021) ressalta que foi a partir da última década do século XX, devido às rogativas da sociedade, das mudanças no mercado de trabalho e da abertura política no Brasil, que os estudos sobre letramento debatido por vários pesquisadores, principalmente por Soares (2020), tornaram-se intensos. As pesquisas mostraram que a alfabetização, sob uma perspectiva mais abrangente, possibilita ao sujeito uma nova maneira de ser e de encarar a realidade, contribuindo para uma verdadeira transformação do seu estado e da condição de um grupo social. Assim, “Mais do que a aquisição de uma tecnologia, a alfabetização, na sua conotação mais ampla, diz respeito à constituição do sujeito, do cidadão e da sociedade democrática” (Colello, 2021, p. 11). Nesse sentido, pesquisas nessa área se dedicam a debater uma alfabetização que não se restrinja à associação de fonemas (som) e grafemas (letra), mas que se volte para uma forma em que o sujeito se identifique e se relacione com o mundo.

Segundo Soares (2020, p. 17), o termo letramento é proveniente da palavra *Literacy*, da língua inglesa, a qual etimologicamente “[...] vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...]”. Desse modo, *literacy* é a condição assumida pela pessoa que aprende a ler e escrever, e nesse conceito está implícita a ideia de que a escrita abarca consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas tanto para o sujeito quanto para o grupo social.

Portanto, aprender a ler e escrever envolvendo-se nas práticas sociais da leitura e escrita produz impactos sobre o indivíduo, alterando seu estado em diversos aspectos (sociais, psicológicos, culturais, cognitivos etc.), e essa mudança é designada pelo termo *literacy*, que, traduzido, deu origem à palavra letramento: letra-, do latim littera, e o sufixo –mento, que remete ao resultado de uma ação. Nessa via, a palavra letramento, que fora criada a partir dessa tradução, [...] é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (Soares, 2020, p. 18). Em suma, letramento é a condição daquele que não apenas sabe ler e escrever, mas se envolve nas mais diversas práticas sociais da leitura e escrita.

Dessa maneira, Soares (2020) aborda que, social e culturalmente, uma pessoa que incorpora as práticas de letramento já não é a mesma de antes, de quando era iletrada, pois passa a ter uma outra condição social e cultural. Isso não se trata de mudar de nível ou classe social, mas de uma mudança no seu modo de viver em sociedade, na sua relação com os outros, com o contexto e com os bens culturais. Diante disso, a autora faz uma importante observação:

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’ (SOARES, 2020, p. 39).

Em síntese, Soares (2020) esclarece que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, porém inseparáveis no processo de aprendizagem. Uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever e, portanto, não é necessariamente letrada; já o sujeito que vive em estado de letramento é aquele que, além de ter incorporado essa tecnologia, utiliza tal aprendizado em suas práxis, respondendo adequadamente às demandas do seu tempo. Para a autora, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a leitura e a escrita no contexto das práticas sociais, propiciando a formação de um indivíduo que seja ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. Nessa abordagem, Santos e Mendonça (2007, p. 98) explicam que alfabetizar na perspectiva do letramento é “[...] oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético”.

Nesse aporte, “[...] alfabetizar sem considerar o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse ‘aprendizado’ não produz resultados nem faz diferença no cotidiano dos sujeitos, visto que não os torna letrados” (Tfouni; Pereira; Assolini, 2018, p. 17). Portanto, o aprendizado da leitura e escrita apenas como processo de codificar e decodificar se configura como um ato mecânico,

uma vez que torna o conteúdo sem significado para a criança. Nesse caso, a alfabetização está para além de ensinar tais habilidades, tendo em vista que abrange o domínio desses conhecimentos nas práticas dos estudantes. E, segundo Colello (2021), em havendo distanciamento entre as práticas sociais e escolares, o sentido do aprender ficará comprometido porque os alunos não conseguem transpor a fronteira que separa os conteúdos e as exigências da escola da vida cotidiana.

Para esclarecer o termo alfabetizar de forma isolada, Morais (2014, p. 13) exemplifica: “[...] quem aprendeu a ler e a escrever, mas o faz mal e pouco, não é letrado, tal como não é músico quem aprendeu a tocar um instrumento, mas o faz raramente e com esforço”. De acordo com o autor, ser alfabetizado é ter adquirido um nível mínimo dessas habilidades, é ler palavras e textos mesmo sem compreender o que se lê, como também é escrever qualquer enunciado ainda que não conheça o conteúdo daquilo que está escrevendo. Assim, Soares (2020b) complementa afirmando que letrar vai muito além de alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do estudante. Diante disso, o ato de alfabetizar não se constitui como condição satisfatória para atender às demandas da aprendizagem, tendo em vista que é necessário desenvolver competências que vão além das práticas de codificação e decodificação, as quais representam um papel muito limitado nesse processo.

Em suas pesquisas, Freire (2011) traz essa questão ao afirmar que se alfabetizar não é uma manipulação mecânica das palavras, e sim uma relação de dinamicidade que interliga linguagem e realidade. Na visão do estudioso, o ato de ler e escrever deve compreender o contexto do aluno. E é justamente isso que integra a abordagem de uma alfabetização atrelada ao letramento, cujo conceito surgiu para resolver o complexo processo de aprendizado da leitura e escrita. Mais ampla que a definição de alfabetização, a noção de letrar refere-se não apenas ao domínio da tecnologia escrita, mas ao impacto social advindo dessa aprendizagem. Nessa perspectiva, Santos e Mendonça (2007, p. 46-47) esclarecem o seguinte:

[...] um dos princípios que norteiam a perspectiva do letramento é que a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, leem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação.

Por meio dessa compreensão, inferimos que, para viabilizar uma aprendizagem que se apresente como significativa, se torna essencial incluir a participação do aluno em eventos variados de leitura e escrita, de modo que ele possa desenvolver suas habilidades nas práticas

sociais. Por outro lado, Santos e Mendonça (2017, p. 97) destacam que “[...] propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade”. Para as autoras, ao incluir um material escrito para ser trabalhado em sala de aula, é preciso definir com clareza o seu propósito para que os estudantes encontrem algum sentido nesse aprendizado. Nessa via, as concepções de Vygotski (2007 p. 143) já revelavam que

[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediá-las; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite.

Para esse pesquisador, uma necessidade intrínseca ao aprender deve ser despertada nas crianças, e a escrita deve ser incorporada como uma atividade necessária e relevante para a sua vida. Somente a partir de então é que será possível verificar que elas desenvolveram a capacidade de escrever não como hábito de mãos e dedos, mas como uma nova e complexa forma de linguagem. Essa necessidade interior de aprender nos remete, portanto, à questão da mobilização, definida por Charlot (2000) como engajamento em uma atividade propulsionada por boas razões em executá-las. Nessa concepção, quanto mais significativo for o conteúdo, mais o estudante se põe em movimento, se mobiliza para se relacionar com aquilo que está sendo ensinado.

Portanto, o fio condutor de todo esse processo está na questão do sentido, está nos significados que a criança atribui ao aprendizado da leitura e escrita para poder envolver-se em uma atividade intelectual, que conseqüentemente compreende a existência de um desejo. A próxima subseção se encarrega de discutir a inquisição do sentido no ato de ler e escrever.

#### *1.1.1.1 – A inquisição do sentido no ato de ler e escrever*

Esta subseção objetiva abordar a importância do sentido na aprendizagem da leitura e escrita, um debate fundamental para uma alfabetização eficaz. Ler e escrever configuram-se como práticas valorizadas nas sociedades, tendo em vista a possibilidade de participação social ativa do sujeito e, conseqüentemente, o seu posicionamento crítico e reflexivo no contexto em que está inserido e o seu acesso à informação e à produção constante do pensamento. A

transformação da escola está diretamente ligada à atividade do aluno, pois só pode haver aprendizagem se houver atividade intelectual, e, para que isso ocorra, é preciso que o sujeito encontre um propósito, uma finalidade no ato de aprender.

Em seus estudos, Ferreiro (2011) indica que as crianças têm um papel ativo no aprendizado e destaca a descoberta de como adquirem compreensões sobre a escrita interagindo com o objeto de conhecimento. Para a autora, mesmo antes de chegar à escola, a criança domina um saber linguístico que deve ser levado em consideração no processo de aprendizagem. Nessa direção, é necessária uma reflexão sobre as formas de conduzir o processo de construção do aprendizado da leitura e da escrita.

Assim como esta seção aborda logo em seu início uma discussão baseada no texto “Receita de alfabetização”, consideramos relevante trazer nesta subseção um outro texto denominado “Alfabetização sem receita”, publicado também por Carvalho (2015, p. 133), o qual nos traz uma importante ponderação sobre o ingresso da criança na cultura da escrita:

Pegue uma criança de 6 anos ou mais, no estado em que estiver, suja ou limpa e coloque-a numa sala de aula onde existem muitas coisas escritas para olhar e examinar. Servem jornais, livros, revistas, embalagens, propaganda eleitoral, latas vazias, caixas de sabão, sacolas de supermercado, enfim, vários tipos de materiais que estiverem a seu alcance. Convide as crianças para brincarem de ler, adivinhando o que está escrito: você vai ver que elas já sabem muitas coisas.

Converse com a turma, troque ideias sobre quem são vocês e as coisas de que gostam e não gostam. Escreva no quadro algumas das frases que foram ditas e leia-as em voz alta. Peça às crianças que olhem os escritos que existem por aí, nas lojas, nos ônibus, nas ruas, na televisão. Escreva algumas dessas coisas no quadro e leia-as para a turma.

Deixe as crianças cortarem letras, palavras e frases dos jornais velhos e não esqueça de mandá-las limpar o chão depois, para não criar problemas na escola.

Todos os dias, leia em voz alta alguma coisa interessante: historinha, poesia, notícia de jornal, anedota, letra de música, adivinhações.

Mostre alguns tipos de coisas escritas que elas talvez não conheçam: um catálogo telefônico, um dicionário, um telegrama, uma carta, um bilhete, um livro de receitas de cozinha.

Desafie as crianças a pensarem sobre a escrita e pense você também. Quando elas estiverem escrevendo, deixe-as perguntar ou pedir ajuda ao colega. Não se apavore se uma criança estiver comendo letra: até hoje não houve caso de indigestão alfabética. Acalme a diretora se ela estiver alarmada.

Invente sua própria cartilha. Use sua capacidade de observação para verificar o que funciona, qual o modo de ensinar que dá certo na sua turma. Leia e estude você também.

Com base nesse escrito, é possível ponderar que a educação não acontece de forma unilateral, sem a interlocução ativa do estudante. As questões ligadas ao processo de

alfabetização não se resolvem calculando a porcentagem de pessoas que conhecem o sistema de escrita. Em pleno século XXI, torna-se urgente desmistificar a ideia de que apenas o ato de codificar e decodificar assegura a autonomia e o ingresso do indivíduo no mundo letrado.

O texto remete à discussão do início desta seção relativa à atual Política de Alfabetização, sendo possível associá-lo ao que Moraes (2019, p. 74) expõe: “[...] esperamos que cada rede de ensino crie sua própria política de alfabetização e que os docentes continuem a ser criaturas pensantes, que decidem o melhor para seus alunos, sem bater continência para uma proposta autoritária [...]”. Em um cenário de supervalorização quantitativa, no qual se aplicam cada vez mais provas e exames para aferição da aprendizagem, e na atual circunstância em que um tipo de método sobressai em detrimento de outros, com valor de verdade científica, a alfabetização tende a ser vista como um mero cumprimento de etapas metodológicas preconcebidas. Inferimos aí a importância de se discutir sobre o sentido desse aprendizado, pois, em meio às supostas receitas de alfabetização, está um aluno que pensa, possui desejos, emoções, criatividade e poder de discernimento para compreender aquilo que é útil e o que é importante em suas práticas diárias.

A abordagem sócio-histórica aponta a necessidade do aprender para o curso do desenvolvimento humano. Mudanças qualitativas e quantitativas impulsionadas pela aprendizagem são oriundas da imersão do homem na sociedade e na cultura (Vygotski; Luria, 1996). Nesse âmbito, o aspecto individual da formação da consciência e do aprendizado acontece através da coletividade.

Dentre os pontos fundamentais dessa perspectiva, é possível destacar a contestação da ideia de criança universal e a ruptura de paradigmas desenvolvimentais de causalidade mecânica, de linearidade e de unidirecionalidade, que, por muitos anos, balizaram os processos de desenvolvimento e aprendizagem. A teoria sócio-histórica busca ampliar a compreensão dos atos de leitura e escrita, compreendendo-os de forma dinâmica entre o sujeito e o social. Portanto, o ato de aprender a ler e escrever deve ser entendido como processo contínuo e ativo, no qual a mobilização do sujeito no meio social é de crucial relevância para os aprendizados.

É relevante elucidar, nesse contexto, os estudos de Soares (2020a) quando afirma que é possível alfabetizar letrando, ensinar às crianças os sons representados pelas letras e, ao mesmo tempo, convidá-las a participarem da aventura do conhecimento inserida no ato de ler. De acordo com Carvalho (2015), para aprender a ler, é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas é também fundamental buscar o sentido, compreender a escrita. E, para Colello (2021), aprender a ler e escrever envolve (re)significar a linguagem, redimensionando a relação com o mundo, sendo até mesmo possível uma interação com interlocutores ausentes,

apesar da distância em termos de tempos e espaços. É entender como as mesmas histórias podem ser contadas e recontadas, como as ideias podem ser registradas de modo perene, como as conquistas do homem podem ser armazenadas na colossal biblioteca de saberes. A escrita é capaz de viabilizar até mesmo a imortalidade, requalificando a existência humana. Isso porque “Homens e mulheres morrem; suas palavras ficam e, assim, a própria vida ganha outro significado. É por esse motivo que se pode (também) defender o sentido transformador da língua escrita” (Colello, 2021, p. 21-22).

Conferir sentido ao aprender e ter prazer em estudar as configuram como dois dos desafios da educação contemporânea. Para o aluno se apropriar dos saberes produzidos pela humanidade, é necessário haver atividade intelectual, e, para isso, aquilo que está sendo aprendido precisa ter um significado para ele. E, nesse processo, não há uma receita a ser seguida. O que Charlot (2000) propõe é uma leitura positiva do sujeito, levando em consideração a sua história de vida, os seus desejos e as suas atividades diárias. O seguinte pensamento de Vygotski (2007, p. 125) se apresenta como uma reflexão atual no que concerne às práticas de ensino:

Até agora, a escrita ocupou um lugar estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Relativo à aprendizagem da escrita, Colello (2021) anuncia que o professor tem a incumbência de criar condições para que os estudantes vivenciem verdadeiramente essa linguagem, proporcionando reflexão sobre o seu funcionamento, para que eles possam atribuir sentido ao ato de ler e escrever. Para a autora, cabe ao docente promover estratégias de aproximação das práticas sociais de comunicação aos propósitos didáticos, ou seja, associar o aprendizado da leitura e escrita ao contexto da própria vida.

Segundo Carvalho (2015, p. 53), preparar o estudante para aprender a ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler, e, para isso, é preciso “[...] criar um clima de interesse e receptividade em relação à leitura e à escrita”. A partir daí, ela destaca que as crianças compreenderão tal aprendizagem quando forem capazes de perceber como as letras funcionam para representar os sons da fala e, ao mesmo tempo, possam pensar e entender aquilo que estão lendo. Para tanto, a autora propõe o ensino da leitura e escrita por meio de textos significativos, e não por um texto acartilhado, que hoje são denominados de livros de alfabetização ou apostilas para alfabetizar. Nessa abordagem, Colello (2021, p. 30) enfatiza que

[...] compreender a aprendizagem da escrita como a aquisição de um sistema simbólico que se inicia muito antes do ingresso na escola permite ao professor um novo posicionamento em face de um processo cognitivo já em curso: um ensino que incide sobre a negociação de significados e sentidos sob determinadas circunstâncias comunicativas, e não a mecanização de operações com letras e sinais gráficos.

Muitas vezes, o ensino da língua escrita é visto como um pré-requisito para se ter acesso aos conhecimentos, todavia ela é em si um campo de saber que não se esgota. E, como afirma Carvalho (2015, p. 53), “[...] o domínio da escrita é um aprendizado de longa duração que começa na alfabetização e se estende por muitos anos”. Desse modo, ensinar a ler e escrever não se limita a garantir ao sujeito a relação fonema e grafema, mas se constitui como um alicerce para a constituição de si ou de um grupo social em um cenário verdadeiramente humano. Às políticas educacionais, às diretrizes de ensino e aos currículos escolares importa estabelecer os conteúdos que devem ser ensinados para garantir alunos alfabetizados por meio da implantação de programas ou métodos de alfabetização que buscam conduzir o trabalho do professor.

<sup>1</sup>O momento político atual elucida diretrizes que apontam para o<sup>2</sup> método fônico como caminho para uma alfabetização eficaz. Contudo, é preciso colocar em evidência a questão dos sentidos atribuídos à aprendizagem da leitura e escrita, no intento de propagar práticas pedagógicas que se aproximem da realidade dos estudantes e dos apelos da sociedade. De acordo com Colello (2021, p. 59), “[...] a negociação de sentidos é, por si só, educativa e merece ser fortalecida na sala de aula pela relação dialógica e reflexiva entre professores e alunos – relação esta que valoriza a escuta do sujeito aprendiz sem desconsiderar o papel do professor”. Para a autora, um trabalho de acolhimento da palavra do outro significa considerar sua existência e viabilidade.

Como afirma Lerner (2002, p. 79), a leitura configura-se como um objeto de ensino, porém “[...] para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza”. E, para Gadotti (2003, p. 11), “[...] sentido quer dizer caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer [...]”.

O conceito de “sentido”, amplamente utilizado nas pesquisas de Charlot (2000, p. 56) e sua equipe, é assim definido:

Tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante [...] o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante [...] o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros.

<sup>1</sup> Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi revogada a partir do Decreto n.º 11.556, em 12 de junho de 2023.

<sup>2</sup> O método fônico ainda estava em vigor no período de março a maio de 2023.

Em síntese, o sentido surge por meio do estabelecimento de relações do sujeito com o mundo ou com os outros. Nessa via, o sentido do aprendizado da leitura e escrita é a relação entre a meta que se pretende alcançar e seu móbil, entre aquilo que o instiga a agir e o que orienta a sua ação para esse saber. Nessa perspectiva, Colello (2021, p. 60) reforça que

[...] se o papel da escola é ampliar a relação do sujeito com a língua escrita, é preciso dar voz ao aluno e tecer – a partir da sua fala, leitura ou interpretação – as negociações para a construção de sentidos, um processo interativo e dialógico que não deixa de ser um modo de se constituir e recriar o mundo.

Por meio da escuta dos estudantes, é possível construir novos caminhos no processo de ensino e aprendizagem. As crianças desempenham um papel ativo e importante no ato de aprender, sendo necessário, portanto, promover seus direitos e valorizar suas contribuições para a construção de sentidos na sua relação com o saber. A próxima seção discorre sobre a organização escolar em ciclos no contexto nacional e municipal.

## **2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS : A PROPOSTA DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO A NÍVEL GLOBAL E LOCAL**

### **2.1 OS CICLOS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO NACIONAL E NO MUNICÍPIO DE PETROLINA -PE**

Nos últimos anos, mudanças na organização dos sistemas de ensino têm permitido transformações nas apropriações das formas de funcionamento da escola e das práticas pedagógicas. Em função das novas prescrições, essa instituição vem sendo inserida num contexto de sucessivos desafios, entre eles, o de atender às diferentes demandas de aprendizagem, garantindo, assim, a finalidade de assegurar um ensino e uma aprendizagem eficazes para todos (Oliveira, 2011, p. 82). A partir dessas mudanças, a organização do ensino por ciclos começou a ser desenvolvida no país e busca, oficialmente, colaborar para o sucesso das aprendizagens de todos os estudantes.

De acordo com Mainardes (2009), várias experiências de ciclos vêm sendo desenvolvidas no Brasil. Ao analisar sobre a implantação dessa proposta no Ensino Fundamental de nove anos, especificamente nos anos iniciais, o autor Mainardes (2012) chama a atenção, ao dizer que essa discussão não é nova e aponta que, na década de 1910, já existia a tentativa de superar o fracasso escolar. Ele comprova isto por meio das altas taxas de reprovação, da falta de vagas e da evasão, mas informa que foi somente a partir de 1920 que a promoção automática ou em massa apresentou-se como alternativa a essas questões. No entanto, foi só na década de 1950 que houve intenso debate sobre as práticas de não retenção e a promoção automática foi questionada. Essa proposta não estabelecia critérios, de modo que o aluno era aprovado de um ano para o outro, independentemente de seu rendimento.

Ao esboçar um histórico dos ciclos no Brasil, Mainardes (2012) explica que, no Rio de Janeiro, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, foi implantado o Bloco Único, em que os dois primeiros anos da alfabetização se constituíam em um único ciclo e sem a reprovação, instituindo a passagem automática da 1ª para a 2ª série. Já a rede estadual de São Paulo, em 1983, instituiu o Ciclo Básico de Alfabetização - CBA para todas as escolas públicas, buscando reorganizar e alterar o sistema de seriação. No Rio de Janeiro, as duas séries iniciais transformaram-se em um ciclo de dois anos, e o aluno não poderia ser reprovado no primeiro ano (antiga 1ª série). No Estado de Minas Gerais, o CBA foi implantado em toda a rede estadual, a partir de 1985, em nível experimental, e em 1990 foi ampliado para toda a rede.

Os Estados de Santa Catarina e o de Goiás tiveram as suas experiências também na década de 1980. No estado de Pernambuco, a alfabetização tem integrado um conjunto de iniciativas governamentais historicamente implementadas, dispostas em planos, programas e políticas educacionais. O Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) estabelece metas e estratégias, de forma a assegurar o direito à aprendizagem da leitura e da escrita até o 3º ano do Ensino Fundamental (Pernambuco, 2015). Conforme expressa o documento, é “[...] fundamental a implantação de políticas públicas educacionais que contribuem [sic] para a prevenção do fracasso escolar nas séries/anos iniciais do ensino fundamental e garantam a alfabetização e a qualidade da aprendizagem dos alunos” (Pernambuco, 2015, p. 31). Além disso, no rol das políticas educacionais estaduais, Pernambuco implementou, em 2019, o Programa Criança Alfabetizada, em busca de promover melhorias no processo de alfabetização. Nesse momento, teve-se um quadro educacional no estado pernambucano com a presença de uma política curricular (o Currículo de Pernambuco) voltada à educação e à alfabetização de crianças, ao mesmo tempo em que há uma proposição política específica para o processo de alfabetização (o Criança Alfabetizada).

A partir da década de 1990, a política de ciclos em vários municípios e estados passou a abranger o Ensino Fundamental completo. Em 1992, o Projeto de Ciclos de Aprendizagem foi implantado na rede municipal de São Paulo. Em seguida iniciaram-se, também, os programas chamados de Ciclos de Formação, a exemplo de Belo Horizonte (Escola Plural), em 1995; em Porto Alegre (Escola Cidadã), a partir de 1996, e em outros vários municípios (Mainardes, 2009).

A proposta de ciclos, no Brasil, abrange alguns tipos de organização, dentre eles: os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. De acordo com Krug (2001), os ciclos de formação abrangem uma das maneiras de organização escolar, onde a base da enturmação dos estudantes ocorre com referência na idade, em que o processo de escolarização procura colaborar com o desenvolvimento integral do aluno por meio de atividades que atendem a heterogeneidade da turma como ação favorável à aprendizagem escolar.

Nas Diretrizes Pedagógicas, ambos os ciclos são assim definidos:

Os ciclos de formação baseiam-se nas fases de desenvolvimento humano (infância, pré- adolescência e adolescência) e preveem ruptura radical com a lógica da escola seriada, exigindo uma reestruturação profunda do sistema escolar [...]. Os ciclos de aprendizagem apresentam uma estrutura de organização de ensino em blocos plurianuais com dois outros anos de duração e a possibilidade de retenção do estudante que, mesmo tendo vivenciado diferentes oportunidades de aprendizagem, não alcance os objetivos previstos ao final de cada um desses períodos (Distrito Federal, 2014a, p. 10-11).

Para Mainardes (2012), a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2006) contribuiu para reacender a discussão da organização da escolaridade em ciclos, principalmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Isto culminou em muitas propostas implantadas com a proposição de incluir as crianças de seis anos naquela etapa da escolarização.

O autor indica dois desafios a essa implantação: primeiro, a necessidade de o professor conhecer o projeto de ciclos da sua rede, bem como os significados e implicações dessa política para o seu trabalho. O segundo diz respeito aos processos de avaliação e desenvolvimento curricular, nitidamente diferenciados do regime seriado. Para tanto, sinaliza a necessidade de apoio das equipes escolares e secretarias de educação na formação dos docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) buscou garantir, além do acesso universal à escola, o favorecimento da progressão dentro dela, ao assegurar, no artigo 23, para o Ensino Fundamental, a organização em ciclos e a progressão continuada. As Diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2010; 2006) instituíram o Ciclo de Alfabetização e a garantia dos processos de alfabetização e letramento.

Propostas didático-pedagógicas resultantes desses eixos foram sendo incorporadas e divulgadas como aspectos complementares, no âmbito de políticas públicas para a alfabetização.

Mainardes (2009, p. 11) enfatiza que os ciclos “designam uma forma de organização da escolaridade que pretende superar o modelo da escola graduada, organizada em séries anuais”. Diferentemente da promoção automática, que investe na regularização do fluxo escolar, muitas vezes dissociada da construção de conhecimentos; no regime de progressão continuada, os oito ou nove anos do Ensino Fundamental são divididos em dois ou mais ciclos, sendo a reprovação possível apenas ao final de cada um deles. Há, ainda, a progressão parcial, que prevê a aprovação do estudante com estudos específicos, no ano subsequente, em componentes curriculares em que não obteve êxito.

A progressão continuada configura-se como alternativa que permite avanços sucessivos e sem interrupções. Propõe avaliação constante, contínua e cumulativa. Baseia-se na ideia de que a reprovação não contribui para melhorar o aprendizado. Por isso, requer da escola mudanças significativas em sua estrutura como um todo e nas formas de conduzir as aprendizagens em sala de aula, não apenas alterações que só mascaram a exclusão, ou seja, as práticas permanecem as mesmas da escola seriada. Sobre esse assunto, Arroyo (1999, p. 147) adverte:

[...] estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competências, de alfabetização [...]. Na maioria dessas propostas, a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada; apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção.

Em seus estudos sobre os ciclos, Mainardes (2009) conclui que o CBA proporcionou redução significativa nas taxas de reprovação, principalmente no 1º ano de alfabetização (antes 1ª série). Este fato é positivo, já que a experiência contribuiu para que a reprovação (cultura da repetência) e a seriação fossem desafiadas, incluindo a formação continuada para os docentes, uma vez que:

Pesquisas indicam que o CBA contribuiu para um redimensionamento do processo de alfabetização (que era fortemente baseado em métodos mecanicistas e tradicionais, uso de cartilhas, etc.). Impulsionou um forte investimento na capacitação de professores dos anos iniciais e acarretou mudanças positivas nas práticas avaliativas (que eram fortemente classificatórias baseadas em exames e notas) (Mainardes, 2009, p. 40).

O autor segue destacando, ainda, que a proposta

[...] ofereceu muitos elementos para a implantação de políticas de ciclos mais complexas, formadas por ciclos mais longos. O fato de o CBA ter sido implantado em larga escala (ou seja, em todas as escolas de redes estaduais) fez com que ele se tornasse uma referência muito importante para o desenvolvimento da concepção de ciclos no Brasil, bem como para a implementação das políticas de ciclos nos anos 1990 (Mainardes, 2009, p. 40-41).

A partir do ano de 1998, algumas redes de ensino implantaram o regime de progressão continuada, que fora indicado no parágrafo 23 da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996). Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série puderam adotar o regime sem prejuízo da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Conforme a LDB nº 9.394/96 em seu artigo 23,

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

O objetivo é regularizar o fluxo de alunos ao longo dos anos para superar o fracasso das altas taxas de reprovação. A ideia é que, com isso, os aprendizes tenham acesso ao estudo, sem repetência ou interrupções que criem desânimo e/ou prejudiquem o aprendizado. Entretanto, precisamos estar atentos, visto que essa flexibilidade curricular, não pode, de forma alguma, comprometer o trabalho pedagógico, já que a ausência de planejamento efetivo, clareza no

desenvolvimento das aulas e de uma avaliação pautada na e para as aprendizagens, colocariam em risco todo o processo.

A organização do ensino por ciclos procura, oficialmente, contribuir para o sucesso das aprendizagens de todos os estudantes. Para tanto, requer da escola mudanças significativas em sua estrutura como um todo e nas formas de conduzir as aprendizagens em sala de aula, o que demanda uma sólida formação continuada (Dourado, 2007).

No município de Petrolina – PE, o ciclo de alfabetização inicia 1.º e 2.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental é baseado no seu próprio currículo, segundo este documento, o trabalho pedagógico dará ênfase aos processos de alfabetização. O Currículo em Ação de Petrolina, portanto, foi fruto do esforço dos profissionais da educação que atuando de modo colaborativo, associaram saberes, procedimentos, reflexões e experiências na construção de um documento referencial, que orienta a prática nos diferentes componentes curriculares.

Este documento está disponibilizado para consulta pública online em plataforma digital, com intuito de todos os educadores terem o acesso. O caderno do currículo em Ação de Petrolina, a disciplina Língua Portuguesa é dividida em 4 bimestres, as quais as professoras(es) tem que seguirem essas orientações: práticas de linguagem, campos de atuação, objeto do conhecimento, habilidades. O quadro abaixo resume as principais ideias sobre alfabetização e letramento, conforme objetivo desta pesquisa, para posterior análise.

#### Quadro 2 – Alfabetização e Letramento do CAP

Currículo em Ação de Petrolina - CAP
A criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem (p. 30, 45, 63). (Direito de Aprendizagem).
Alfabetização: apropriação do sistema de escrita. Domínio do sistema alfabético ortográfico. Erro ortográfico (p.25, 26,33,45). (Objeto do conhecimento, campos de atuação e habilidades)
Letramento: práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, nas diferentes esferas da atividade humana. (p. 35,47,59,63,65). (Práticas de linguagem e habilidades).
O texto como centralidade e o uso de diversos gêneros discursivos (p. 34, 57, 66,67,68). (Objeto do conhecimento e habilidades)
É nos anos iniciais 1º e 2º ano que se espera que a criança se alfabetize (p. 25) (Direito de Aprendizagem).
Diferentes abordagens metodológicas (p. 26). (Direito de Aprendizagem)

A língua é mais que um conjunto de símbolos e fonemas soltos e isolados (p. 30). (Objeto do Conhecimento)
Trabalhar o processo de alfabetização e letramento articulado aos demais componentes curriculares a partir dos 4 eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística (p.28, 37,50 e 68). (Objeto de Conhecimento e habilidades)
Tempo e espaço são importantes para os anos iniciais do ensino fundamental (p. 27, 41). (Direito de Aprendizagem)
Valorização do discurso oral e escrito, sem menosprezar em detrimento da forma correta de escrita (p. 63). (Direito de Aprendizagem, Objeto do Conhecimento e habilidades).

Fonte: Autora a partir do CAP (2020)

Baseado na BNCC (2017), conforme já mencionado, no CAP (2020), a questão acerca da centralidade da criança e do professor no processo de ensino e aprendizagem, torna-se mais evidente quando diz que “[...] o caminho a ser trilhado necessita ser elaborado de forma a considerar a historicidade e os contextos dos sujeitos envolvidos, suas especificidades humanas”. (Petrolina, 2020, p. 24).

Desse modo, de acordo com o quadro 1, o erro ortográfico torna-se um processo importante para o aprendizado da criança, na fase inicial da escrita alfabética, sendo importante um [...]acompanhamento individualizado e constante, de modo que as intervenções possam ocorrer sistematicamente e levando a reflexão/comparação entre os diferentes fonemas e modos de grafá-los, para que progressivamente eles possam incorporar os diferentes fonemas e seus diferentes modos de escrever. (Petrolina, 2020, p.25-26).

A escrita espontânea é fundamental nessa fase inicial de aprendizagem da língua escrita, de modo que é permitido à criança fazer descobertas que a partir de um ensino com mera transmissão não permitiria, pois ela estaria imobilizada nas convenções “corretas”. (Petrolina, 2020).

Segundo Moraes (2012, p. 75), a teoria da psicogênese da escrita “[...] evidenciou que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever”. Ora, a criança precisa estar inserida, fazer parte ativamente do processo de alfabetização e letramento, caso contrário, não fará sentido para ela, será ainda mais difícil este processo tão complexo que é a alfabetização, se o docente não colocar a criança no centro de seu planejamento.

Sendo isto o que o CAP propõe, quando exposto no quadro 1, trabalhar o processo de alfabetização e letramento articulado aos demais componentes curriculares, atravessando as diferentes áreas do conhecimento, alicerçado às práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Segundo o CAP, “para dar sentido e significado às práticas e às aprendizagens, o trabalho pedagógico necessita ser desenvolvido de modo interdisciplinar e inclusivo”. (Petrolina, 2020, p. 50). Ou seja, “[...] o trabalho com a língua em situações reais de uso” (Petrolina, 2020, p. 50).

Quer dizer que assim, como consta na BNCC, também há no CAP, a necessidade de um trabalho por parte do professor a partir dos diferentes gêneros discursivos, que nada mais são do que trabalhar com a língua em situações reais do cotidiano, aproximando as crianças dessa aprendizagem e tornando-a mais prazerosa. Conforme pode ser visto nesse documento, a criança deve ser a protagonista do processo de ensino e aprendizagem já que para o CAP, é necessário [...] organizar o tempo e o espaço para acolher todas as crianças e garantir-lhes o aprendizado da leitura e da escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento. (Petrolina, 2020, p. 47).

Dito isto, conforme o quadro 2, a alfabetização é [...] um processo de apropriação do sistema de escrita, que envolve o domínio do sistema alfabético-ortográfico. (Petrolina, 2020, p. 26). Também, é imprescindível destacar que, nesse documento, há a necessidade de um ensino explícito e sistemático, mas que é importante, no processo de alfabetização, valorizar o [...] discurso oral e escrito (e não menosprezo em detrimento da forma “correta” de escrita). (Petrolina, 2020, p. 26).

Além disso, para o CAP, o processo de alfabetização precisa fazer sentido para as crianças, a partir de um planejamento que envolva os gêneros discursivos diversos, tal como aparece também na BNCC. Desse modo, conforme exposto no quadro 1, o letramento é entendido como um conjunto de práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, nas diferentes esferas da atividade humana.

Inclusive, para o CAP, o processo de alfabetização e letramento “[...] poderá se dar a partir de diferentes abordagens metodológicas”. (Petrolina, 2020, p. 26). Isto é, também conforme a BNCC, o CAP não traz uma “receita” de como alfabetizar as crianças no ciclo alfabetizador, que compreende os dois primeiros anos do ensino fundamental, anos iniciais (1º e 2º anos).

Quadro 3 Alfabetização e Letramento na BNCC

Base Nacional Comum Curricular – BNCC
Um trabalho organizado em torno dos interesses manifestos pelas crianças, considerando o que já sabem e ampliando novos conhecimentos (p.58 e 59).
Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética (p.59).
Letramento: práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e tecnologias (p. 58, 67, 68 e 69).
O texto como centralidade e o uso de diversos gêneros discursivos, com foco nos gêneros com maior familiaridade das crianças (p. 67, 78 e 93)
É nos anos iniciais 1º e 2º ano que se espera que a criança se alfabetize (p. 89).
A língua é mais que um conjunto de símbolos e fonemas soltos e isolados (p. 90).
Trabalhar o processo de alfabetização e letramento articulado (interdisciplinar) com os demais componentes curriculares (p. 59).
Práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita e análise linguística (p. 71, 76, 78, 80 e 89).

Fonte: Autora a partir da BNCC (2017)

A BNCC, homologada em 2017 por meio da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), é um documento normativo que compreende um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, abrangendo todas as modalidades da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Para tal finalidade, a BNCC busca atuar como referência para a (re)formulação das propostas curriculares das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal. Além disso, objetiva contribuir para a elaboração de políticas voltadas à formação de professores e professoras, à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais (Brasil, 2017).

Conforme Viédes, Sousa e Aranda (2020), a constituição dessa Base não representou um consenso na comunidade científica, recebendo diferentes críticas de pesquisadores e pesquisadoras da área da Educação e da Alfabetização e, também, de importantes entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), sobretudo pelo caráter antidemocrático e impositivo assumido no processo de elaboração e de implementação dessa política nacional.

Como exposto no quadro 3, a BNCC (2017) destaca em seu texto que o trabalho escolar deve se organizar a partir dos interesses manifestos pelas crianças. Segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 78), tanto a leitura como as habilidades de produção de textos não devem ser “[...]”

desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana”

Dessa maneira, pensando no planejamento, o Currículo em Ação de Petrolina, como já informado anteriormente, segue a BNCC, julga-se necessário mencioná-lo, dado que também fala das práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita/produção de textos e análise linguística. No eixo oralidade, deve ser aprofundado o conhecimento que a criança tem sobre a língua, da mesma forma, o eixo leitura, que, em um movimento de progressão, ampliam-se as estratégias e a complexidade como também acontece com a escrita/produção de textos. Em relação à análise linguística, refere-se à reflexão sobre a língua, seja oral ou escrita, e deve ser sistematizada nos dois primeiros anos do ciclo alfabetizador.

Entende-se, então, que os campos de atuação tratados na BNCC e também no Currículo em Ação de Petrolina, dizem respeito aos diversos contextos sociais em que as práticas de linguagem se realizam. São esses campos de atuação que determinam a escolha dos gêneros discursivos. Para o planejamento, é preciso trabalhar as práticas de linguagem relacionadas com cada um dos campos citados acima. Ou seja, os campos de atuação funcionam como organizadores do planejamento. Essa organização deve acontecer seguindo um movimento de progressão e articulação entre os campos, a fim de que não haja fragmentação ou ruptura entre um campo e outro.

Assim, seguir um movimento de progressão é partir do que a criança já sabe. A professora como responsável pelo desenvolvimento do conhecimento científico deve ampliar esses conhecimentos e proporcionar muitos outros. Entende-se que, para a BNCC, a criança precisa vivenciar integralmente o processo de alfabetização indissociável ao letramento. Isto é, nesse documento, apresenta-se o quão complexo é para uma criança tornar-se alfabetizada, e manifesta a necessidade de envolvê-la, a fim de que aconteça essa apropriação. Na seção seguinte, destacamos a transposição didática com o ambiente escolar.

### 3 TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA AÇÃO

#### 3.1 A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E SUA RELAÇÃO COM O AMBIENTE ESCOLAR

O termo Transposição Didática foi teorizado e divulgado por Yves Chevallard (2005), que enfoca a transformação por que passam os saberes. O autor conceitua a transposição didática como o trabalho de adequar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo cientista/pesquisador ser objeto do saber escolar. É processo no qual.

[...] um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Este “trabalho” que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de transposição didática (Chevallard, 2005, p. 45).

Segundo o autor. Isso acontece desde do momento em que a escola assimila e didatiza o conhecimento, por meio do saber a ensinar. Há, ainda, as inquietações realizadas por diferentes sujeitos que sucedem em um saber efetivamente ensinado. Nessa etapa da cadeia da transposição didática, diversos são os fatores colaboram para essas apropriações: formação acadêmica, história escolar, entre outros. Esse saber a ensinar, presente nos mais diversos materiais didáticos, materializa-se em um saber verdadeiramente ensinado, processo caracterizado pela didatização no ensino, conforme enfatizam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008).

A transposição didática é analisada a partir de três tipos de saberes: o saber científico, o saber a ensinar e o saber efetivamente ensinado. O saber científico está vinculado à produção acadêmica, embora para Pais (1999), nem toda produção acadêmica considera um saber científico. O saber a ensinar é um saber didático que facilita expor o saber do aluno. Está concretizado nos livros didáticos, nos programas, nas propostas curriculares e em outros materiais de apoio. O saber efetivamente ensinado pode alcançar a informações bem diversas do saber científico, visto que há um processo de apropriação por parte dos sujeitos ensinantes.

Conforme Chevallard (2005), o propósito da comunidade científica distingue-se da escola. Cabe à ciência a atribuição de responder às perguntas em um determinado contexto histórico e social, trazendo novos saberes que precisam ser comunicados à comunidade acadêmica e a própria sociedade. A escola contribui efetivar com que os estudantes de

apropriem desses saberes. É, então, que a transposição didática se executa, ao didatizar o saber elaborado nas academias.

Os conhecimentos realizados no âmbito, o saber sábio, experimenta uma série de alterações até que possa ser ensinado em sala de aula, o saber a ensinar. Contribuição do docente na transposição didática, o saber efetivamente ensinado, remete-nos à discussão sobre a transposição didática externa e interna.

Sobre esse assunto, Menezes (2006) enfatiza que a primeira acontece na noosfera, onde estes saberes são escolhidos por meio de currículos e programas de ensino, e a transposição didática interna atua na relação professor-aluno-saber dentro da sala de aula. Nesse segundo momento, não mais a noosfera se introduz como elemento central dessa transformação, mas o próprio docente, considerando a sua relação com o saber e com o aluno. Chevallard (2005) explica a noosfera como uma premência que age como um filtro entre o saber acadêmico e o saber ensinado na sala de aula. Esse subsistema faz a intermediação entre os sistemas educativos e a sociedade.

A trajetória do saber, do momento em que ele é produzido (saber científico), até chegar à porta da escola (saber a ser ensinado) e, finalmente, dentro da sala de aula (saber definitivamente ensinado), passa por distintas etapas. Esta última revela o momento que ocorre o que Chevallard (2005) chamou de trabalho interno de transposição, que tem momento de alteração do saber. No entanto, para Menezes (2006, p. 84), a transposição didática interna não depende exclusivamente do docente, uma vez que ressalta que

O passo final na transformação sofrida pelo saber científico é aquele que acontece intramuros da sala de aula, cujos parceiros envolvidos são, a rigor, professor e aluno, e que tem no professor o elemento humano responsável por tal transposição. Logicamente, não podemos pensar que a transposição didática interna depende unicamente do professor; ela envolve questões bem mais amplas, que conferem uma complexidade considerável a tal processo.

Assim sendo, diferentes motivos podem conduzir o professor a buscar formas diversas de desenvolver o programa curricular da orientação prescrita pelo currículo ou pelos livros didáticos entre outros.

Conforme Pais (1999), condições externas contribuem para que o saber ensinado se afaste do saber científico, já que a seleção dos saberes a ensinar compreende distintos segmentos do sistema educacional, como pedagogo, professores, e técnicos das secretarias de educação. No entanto, sabemos que não apenas pelas interferências destes diversos sujeitos e

instâncias, mas pela natureza do saber a ser ensinado também, pois esta é distinta do saber científico. Isto denota que, em cada etapa da cadeia, o saber conserva suas especificidades.

Ao didatizar o conhecimento a ensinar, o professor o gerencia com aspectos particulares e inerentes, mas coletivos também (acordo internos da instituição). São propósitos educativos que visam certificar a aprendizagem no contexto da sala de aula, mas que, por vezes, se distanciam do prescrito pela noosfera. Chevallard (2005, p. 28-29) ainda destaca que na esfera,

[...] os representantes do sistema de ensino, com ou sem mandatos (desde o presidente de uma associação de professores até um professor militante), se encontram, direta ou indiretamente, [...], com os representantes da sociedade (os pais dos alunos, os especialistas das disciplinas que militam em torno de seus ensinamentos, os emissários de órgãos políticos).

Nesse estágio de nossa sistematização salientamos que, na teoria da transposição didática, no pensamento de Chevallard, é imprescindível esquivar-se o que caracteriza deformações, que determinariam a fidedignidade dos conhecimentos provenientes dos grandes centros de pesquisa (*savoir savant*). Por esse motivo a compreensão que essa transposição didática interna necessária estar conectada com a didática externa, caso contrário, comprometeria peculiaridades dos conhecimentos científicos.

É no ponto de vista da escola enquanto instituição que se focaliza o conhecimento a ensinar que a relação didática precisa ser analisada. A pretensão de ensinar é o que efetivamente distingue a relação didática das outras relações ternárias, uma vez que ensinar não é tarefa fácil. Baseando-se dessa análise, o que Chevallard (2005) chama de transposição didática é o trabalho de transformar em objeto de conhecimento (saber) a ensinar em objeto de ensino.

Para o estudante, a ausência de significação social do conhecimento tratado na escola se tornaria um obstáculo. Por outra perspectiva, as deformações ditas anteriormente, seriam responsáveis, segundo Chevallard (2005), pela perda das peculiaridades desses conhecimentos que podem, segundo o autor, resultar em danos irreparáveis. Esse enfoque em uma transposição didática que proporcione a relação com o saber científico é comprovado pelo autor.

Convocamos para a discussão Perrenoud (1997), que também analisa as transformações dos saberes. Ao se reportar à cadeia da transposição, enfatiza,

dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de forma mais geral, da cultura extraescolar ao curriculum formal); dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (do curriculum formal ao curriculum real); dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do curriculum real à aprendizagem efetiva dos alunos) (Perrenoud, 1997, p. 25).

Constatamos, deste modo, uma ampliação da cadeia de transposição didática é um processo complexifica ainda mais o campo de transformação e construção dos diversos saberes, levando em conta a heterogeneidade presente no espaço escolar e na sala de aula.

Nessa conjuntura, chamamos a atenção para o papel atribuído ao professor na Teoria da Transposição Didática, devido a sua participação no processo transpositivo. Sendo assim, nos aproximamos da posição de Chervel (1990), por interpretar e fazer referência à dimensão histórico-cultural escolar e por reconhecer a autonomia criativa dos professores.

Portanto, André Chervel (1990) estabeleceu uma pesquisa expressiva a respeito da história das disciplinas escolares e demonstrou o caráter criativo do sistema escolar. Ao se impugnar às presunções de Chevallard (2005) em destacar a sujeição das disciplinas escolares às áreas de referência (conhecimento superior/saber sábio), o autor situou-se na capacidade da escola em produzir uma cultura específica, particular e original, parte do inteiro de que ela é um espaço de criação, mais do que reprodução de valores; e que as disciplinas são produzidas no interior da escola, em suas relações com a cultura escolar.

Ao considerar sobre a constituição das disciplinas escolares, o autor trouxe várias contribuições para a história delas. Além de reproduzir um caráter criativo às escolas, esclareceu que as disciplinas, enquanto criações dessa instituição, mereciam atenção. Assegura que o sistema escolar “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar e modificar a cultura da sociedade global” (Chervel, 1990, p. 184).

Para o autor, os esboços explicativos que colocavam o saber escolar como um saber inferior ou oriundo dos saberes superiores, constituídos pelas universidades (Chevallard, 2005); e a noção da escola enquanto simples agente de transmissão de saberes elaborado, era espaço do tradicionalismo, do conservadorismo, da rotina e da inércia. Compreende a instituição escolar como apta a incutir um conhecimento específico, cujas implicações propagavam-se sobre a sociedade e a cultura, insurgindo do decisivo funcionamento institucional.

De modo incisivo e original, o autor se interessa, especialmente, pela construção dos saberes escolares. Vê o professor como aquele que lança o funcionamento dos dispositivos escolares de maneira criativa. A escola é uma instituição heterogênea, um espaço de confluência e de conflito de interesses, não um lugar de mero cumprimento de determinações.

Perpassa veementemente uma trajetória, investigando entender as práticas e as representações que dão sentido a uma disciplina escolar. Para o pesquisador francês, no estudo da disciplina escolar, é necessário considerar o papel histórico exercido pela escola. Por isto, não basta pesquisar a gênese, as finalidades e o funcionamento de uma disciplina por si só, mas investigar sua integração na cultura escolar. O autor enfatiza, logo, a relevância de correlacionar

o ensino das disciplinas com as finalidades para as quais estão definidas e com os resultados visíveis que elas fazem, e mostra a história dos conteúdos curriculares como componente central da história das disciplinas.

Sabemos que as práticas pedagógicas denotam que cada professor interpreta de modo pessoal, o conteúdo das disciplinas, mesmo que haja um planejamento indistinguível para uma série de escolas. A sala de aula é, logo, o território de seu domínio e, conseqüentemente, tem uma extensa liberdade de posicionamento. Esta liberdade seria do saber que possui sobre o que funciona ou não com os seus estudantes, e, desde então, explica o que ensinar culturalmente.

Nesse contexto, posicionamos em destaque a cultura escolar em um conjunto de dizeres e fazeres reinventados na prática, pelas ações dos principais sujeitos das disciplinas escolares, professores e alunos. De forma geral os estudos de Chervel (1990) concentram-se nesses conhecimentos, em íntimo diálogo com outras desenvolvidas na área. Esses ensinamentos têm confirmado o quanto os praticantes da cultura escolar apresentam suas práticas a partir de seus lugares, de suas concepções no interior de um sistema de forças assimétricas.

Ao pensarmos sobre a Teoria da Transposição Didática, entendemo-la como a tradução dos conhecimentos produzidos na academia em objetos de ensino tal e qual. Porém, ao realizarmos referência ao processo de didatização, interpretamo-la como uma dimensão da organização do ensino, uma mediação entre os conhecimentos doutos e o saber escolar, já que os saberes sábios consentem releituras e reinterpretações onde se manifestam a prática pedagógicas.

Deste modo, aceitamos em Chervel (1990) por sabemos que esse percurso sujeito à apropriação das mais diversas criações. A instituição escolar e a sala de aula são lócus de produção de saberes, das artes de fazer, visto que, ao produzirem uma cultura específica, constituem-se em espaços de criação. Não são, portanto, reproduzidas dos saberes externos prescritos em documentos oficiais ou pela academia.

Apresentamos a favor de uma prática pedagógica que não retrata ou transmite o conhecimento, mas que o reelabora a partir das normatizações. Dessa forma, aspectos como a formação e a experiência ganham destaque no momento da didatização. Por conseguinte, não há conhecimento sem um processo de apropriação pessoal, sem diálogo com os outros, já que cada escola e cada sujeito possuem perfis diferentes, vidas diferentes, logo suas escolhas didáticas e pedagógicas não são desprovidas de seu cotidiano. É a partir dessa prática pedagógica e essa reelaboração das normatizações, a experiência da professora que colaborou para as análises dos dados. A temática que abordamos a seguir é a fabricação do cotidiano e a apropriação dos saberes da ação.

### 3.1.1 A fabricação do cotidiano e a apropriação dos saberes da ação

Os movimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão produzindo por meio de seus hábitos em diversos ambientes sociais e, em especial na sala de aula, constituem o que Michael Certeau (2014), em seus estudos sobre o cotidiano, chamou de artes de fazer, astúcias sutis e táticas de resistência. Para o autor, as práticas são determinadas não por uma reprodução do oficialmente prescrito, mas reconstruídas, ou melhor, fabricadas a partir da trajetória de vida, da política e do saber de cada um de seus atores. Enfatiza que o homem ordinário elabora o cotidiano com mil maneiras de caça não autorizada, evitando silenciosamente a essa conformação.

Certeau (2014) entende as práticas como as competências que os sujeitos têm de reinventar as relações que estabelecem com os contextos por eles vividos. Neste estudo o lugar é a escola, e os processos formativos são vividos e narrados pelas professoras(es) sujeitos da pesquisa. Já os espaços surgem do modo como as professoras(es) se apropriam dos lugares, configurando neles suas marcas particulares, que aqui estamos denominados sentidos de apropriação.

O saber ensinado na sala de aula passa modificado, já que o professor cria e recria suas práticas, redirecionando os saberes para garantir as aprendizagens de todos os estudantes. Certeau (2014) explica o termo cotidiano como o lugar onde se formalizam as práticas sociais e onde essas sofrem influências exteriores. Admite nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver o melhor possível a ordem social e a violência das coisas. Refere-se sua posição nesse trecho:

Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiota. Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos (Certeau, 2014, p. 19).

Segundo o autor, os sujeitos comuns, os usuários, expressam uma forma de resistência moral e política ao fazer bricolagens, caças furtivas, colocando em ação um sutil de táticas (pelo controle do tempo, das oportunidades) que se contradizem às estratégias das grandes instituições (asseguradas por sua colocação no espaço). O professor é um sujeito que, ao encarar a sala de aula, a turma, o aprendiz, não absorve as prescrições, mas as ressignifica. Esse processo de apropriação dos saberes permite a apreensão, por parte do educando por serem

dotados de especificidades que atendem ao contexto escolar. Os saberes tratados nessa instituição são diferenciados daqueles que lhes serviram de referência.

A respeito desse assunto, o autor elucida:

[...] a uma produção racionalizada, expansionista, além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas, ao mesmo tempo, ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (Certeau, 2014, p. 39)

Chevallard (2013) concorda com o autor, ao analisar que o trabalho da transposição didática interna começa apresenta-se no instante que os programas são produzidos e tomam força da lei. Certeau (2014) comprova que os produtos impostos, ao serem recebidos, encontram sentidos na criação anônima, no cotidiano dos praticantes que se ocupam das artes de fazer, na busca de táticas próprias para seu desenvolvimento.

Segundo Certeau (2014), há uma distinção entre estratégias e táticas. As primeiras são organizadas pelo postulado de um poder, e, as táticas são determinadas pela ausência de poder. Assim sendo, chama estratégia um tipo específico de saber, aquele que sustenta e estabelece o poder de conquistar para si um lugar próprio. Por tática, compreende a “ação calculada que é determinada pela ausência de um lugar próprio [...] a tática não tem por lugar senão o do outro. A tática é a arte do fraco; são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo” (Certeau, 2014, p. 94-96). Em outras palavras, são práticas comuns de sujeitos cotidianos que introduzem as práticas sociais. Em síntese:

[...] as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (Certeau, 2014, p. 96).

O autor inclui que toda cultura exige um modo de fazer, uma atividade, uma forma de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoal. Isto significa uma produção institucionalizada, centralizada, faz condizer outra produção – há uma concepção no cotidiano que determina as formas como os consumidores vão se ajustando e reorganizando esse produto – uma produção mais escondida e que marca o que fazem com os produtos.

Para o autor, cada indivíduo vai significar, ou melhor, ressignificar aquilo que o meio social possibilita, sendo a cultura verdadeiramente existente quando os praticantes dela dão sentido para aquilo que realizam (Certeau, 2014). O autor acredita que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessariamente ou, não é impreterivelmente reconhecida

como tal, pois, para que seja cultura, é preciso que essas práticas sociais tenham significado para quem as realiza.

Esses pontos de vista do pensamento certeuniano vêm demonstrando as reflexões no contexto escolar. Ele pode ser interpretado como um espaço onde se manifestam práticas que podem ser identificadas por meio das táticas e das estratégias, conforme acrescenta Ferreira (2007, p. 66):

Pode-se perceber que, no interior das escolas, muitas ações realizadas pelos seus profissionais não estão prescritas nos documentos oficiais. Existe uma “margem de manobra” entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o dia-a-dia da escola.

Como realça a autora, essas ações são permeadas por estratégias de poder e táticas de consumo criativo, relações conflituosas presentes em uma cultura escolar, seja por meio das prescrições oficiais de imposição ou pelo consumo criativo dessas normas. Nessas práticas ordinárias, os sem poder movem-se a partir de táticas de sobrevivência.

Parafraseando Certeau, Ferreira (2007) enfatiza que o processo de construção cultural de cada escola pode ser entendido com base em dois eixos principais. O primeiro, por intermédio do papel exercido pelo sistema educativo, da estrutura hierárquica, das normas oficiais, dos regulamentos e da cultura consolidada. O segundo, por meio das relações subjetivas desenvolvidas no dia a dia de cada escola. Esses dois eixos abarcam uma rede de operações que fabricam diferentes tipos de cultura escolar. Essas redes podem ser compreendidas como construções de estratégias e táticas de ações próprias, o que inclui as relações de força desenvolvidas pelos sujeitos dentro de determinada situação (Certeau, 1985).

Para Certeau (2014), as práticas pedagógicas são, na verdade, táticas. Conceitua-as como movimento que ganha vida no cotidiano e cria uma maneira peculiar de fazer, usando manipulando e alterando as normas que foram prescritas. Esclarecer que esse lugar ocupado por eles não tem sido entendido enquanto um lugar próprio, mas como um lugar onde se apresentam táticas e ações calculadas.

É apropriado salientar que, ao lado da fabricação de táticas, ganha o **saber produzido/fabricado na ação**. Sobre essa temática, Chartier (1998) declara que **os saberes mobilizados na ação** são providos **de configurações/apropriações próprias**. Assim sendo, eles não dependem daqueles conhecimentos de referência, visto o processo de reconstrução, apropriação marca uma fabricação singular que busca atender ao cotidiano de atuação.

Conforme a autora, a dimensão didática da prática docente está baseada nas mudanças pelas quais vêm passando os objetos do saber presentes nos diversos materiais didáticos. Já a dimensão pedagógica reporta-se às mudanças decorrentes da organização do trabalho pedagógico do professor (formas de avaliação, de condução das atividades, agrupamentos dos alunos, entre outros aspectos).

Em outras palavras e respaldando-se em Certeau, Chartier (2005, p. 24) considera que “estas artes de fazer mostram-se inventivas, bricolagens engenhosas, visto que é imperioso sempre gerar contradições insolúveis, inventar compromissos, responder a situações tanto urgentes quanto imprevisíveis”. A vida cotidiana depende disso e, por vezes, a sobrevivência. Para a autora, os professores ignoram as informações elaboradas pelos pesquisadores e revistas especializadas, que não se mostram utilizáveis em sala de aula. Isto porque eles buscam inovações didáticas “que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar” (Chartier, 2007, p. 186).

A autora considera sobre a ação docente e seus saberes realçando que

[...] todo mundo sabe que as culturas profissionais se transmitem sempre de boca a boca, no curso dos encontros e das experiências. Estas artes de fazer se transmitem a despeito das hierarquias que preferem ignorá-las. Por vezes, elas as denunciam ou as combatem como tantas rotinas conservadoras: os antigos ensinam aos novos como interpretar as injunções dos superiores hierárquicos sem entrar diretamente em conflito com eles, como vestir as práticas antigas com as palavras dos novos discursos oficiais, como lidar com prescrições sentidas como “impossíveis”. Eles sabem, também, como fazer coisas novas com o velho, inovar para responder a situações não previstas pelos textos e que, no entanto, precisam ser assumidas (Chartier, 2005, p. 24).

O reconhecimento do saber-fazer faz com que os docentes não sejam vistos como reprodutores de orientações oficiais e acadêmicas, mas como sujeitos construtivos e criativos. Para a pesquisadora, os saberes da/na ação fazem uma cultura profissional que tem a ver com o fazer. Porém, para a autora, o domínio de um saber prático, marcado por vários dispositivos, não é suficiente para fazê-lo transmissível aos outros. Certifica que os textos teóricos são escritos por meio da prática, pois as práticas produzem uma teorização legitimada do ponto de vista de seus atores, e as teorias não respondem a todas as questões postas pela prática.

Enfim, a autora pressupõe que há uma inversão um distanciamento no esquema de colaboração entre os pesquisadores (acadêmicos) e os docentes (práticos), uma vez que as universidades, ao legitimarem as práticas docentes, conjugam os saberes sobre a escola aos saberes da escola, ou seja, os saberes tecidos pelos pesquisadores e os saberes produzidos por aqueles que atuam no cotidiano escolar.

De acordo com Chartier (2005), ao invés de julgar a escola e seus sujeitos, cumpre-nos entender sua atividade interna e a funcionalidade das práticas na interação com a sociedade e a história e, por esse motivo, uma relação dialética entre as artes de dizer e as artes de fazer no campo pedagógico entrecruzaria as orientações oficiais.

Como indica Imbernón (2006), esses profissionais precisam se reconhecer como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e manifestam uma identidade profissional. Nesse ínterim, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 255) afirma que as táticas “construídas coletivamente são reveladoras de encontros de identidades profissionais e pessoais que convergem na construção de uma identidade comum, a do grupo escola”.

Seguramente, na prática, a ordem do discurso, não é suficiente para direcionar a ação com segurança e eficácia, isto é, não ocorrem como foram teorizadas. Por esse motivo, Certeau (2014) admite que, ao caracterizar o lugar do consumidor de invisível (aquele para quem o limite foi posto), este passa a ser visto como criador, produtor ou praticante. Por isso, o cotidiano é reconhecido como um ambiente onde as práticas sociais são formalizadas, mesmo que, recebam influências externas.

O autor salienta que as invenções cotidianas caracterizam as diferentes formas de os professores se ajustarem à política, às diferentes formas de reorganizarem suas práticas. Tais invenções do/no cotidiano vão formando uma cultura, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por seus sujeitos, na dialeticidade da vida, na realidade do cotidiano escolar. Ele faz raciocinar e evocar a admitir nas invenções criativas, nas artes de fazer. Desempenha as experiências humanas, pondo professores e alunos como protagonistas da história. Ao conceder voz às práticas do cotidiano, aos saberes, à linguagem, antes negligenciadas, desloca a atenção do consumo passivo para a ressignificação que nasce da prática. O próximo capítulo explanaremos o plano geral da pesquisa.

#### 4 APRESENTAÇÃO DO PLANO GERAL DA PESQUISA

Com o propósito de observar a prática docente, recorreremos à pesquisa de natureza qualitativa com levantamento bibliográfico e documental que, conforme Lüdke e André (2003, p. 18), “é o que se desenvolve ‘numa situação natural’, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto, focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e está relacionado a um estudo de natureza teórica e empírica”. Considerando esse enfoque, o pesquisador é o instrumento chave, o ambiente é a fonte direta dos dados.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, de acordo com Boccato (2006, p. 266), tem como um de seus focos a “[...] resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. Esse tipo de pesquisa, para a autora, “[...] trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”.

Refere-se a um estudo de caso de tipo etnográfico. Para a coleta dos dados, aderimos a observação participante e a entrevista com uma professora alfabetizadora que atuava na turma 1.º ano dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes-SEDUCE-PETROLINA. Tentamos evidenciar como a prática ocorria no cotidiano de uma Unidade Escolar daquela rede, diante de uma circunstância de ressignificação dos saberes a ensinar. Como já descrevemos, preocupamo-nos em observar, ante às prescrições oficiais, como a professora estava conduzindo, progressivamente, o ensino de Língua Portuguesa no 1.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) “o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Enfatizamos que este estudo foi, conforme sinaliza André (2005), de tipo etnográfico que, entre outros aspectos, se caracteriza por lançar mão de técnicas vinculadas à etnografia, a exemplo da observação participante. Segundo a autora, nesse caso, sempre há um grau de participação do pesquisador no campo empírico, ou seja, a sala de aula.

André (2005, p. 24) acrescenta que, para o estudo de caso ser reconhecido como do tipo etnográfico, “é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia”. Para a autora, ele se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social, levando em conta o contexto e a complexidade.

Na mesma direção, Chartier (2005) enfatiza que o terreno de toda teoria incide em refletir sobre uma experiência viva, como a do estudo de caso. Para ela, isto se aproxima de um trabalho clínico. Segundo a autora, há necessidade de investir na pesquisa, nos fazeres do cotidiano escolar para que o conhecimento deles auxilie o desempenho dos futuros profissionais da educação:

[...] os trabalhos científicos, os textos e as ferramentas profissionais, os debates de idéias em torno das apostas presentes ou das missões futuras da escola são dos gêneros discursivos que somente tomam sentido se relacionados a uma realidade escolar supostamente conhecida, designada sem cessar, mas descrita, a não ser de maneira incidental ou indireta. O que é invocado, mas ausente, é o que se faz na escola, o que se faz hoje ou o que é sempre feito, enfim, a prática escolar (Chartier, 2000, p. 158).

Para a pesquisadora, a escola, mesmo sendo frequentada por um conjunto cada vez maior de pessoas, tem se tornado invisível nos fazeres que pratica. Logo, coincide com as novas definições criadas por Certeau (2014), pois essa maneira de pesquisar enfatiza o saber fazer, convertendo a unidade escolar em produto histórico dos dispositivos legais (estratégias) e das práticas dos agentes que deles se apropriam (táticas).

De acordo com Lüdke e André (2003), um estudo de caso é sempre bem delimitado. É único, mesmo que, posteriormente, sejam evidenciadas certas semelhanças com outros casos. André (2015, p. 51-52) ressalta que a metodologia de estudo de caso do tipo etnográfico deve ser usada quando

[...] se está interessado numa instância particular; quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e não como está ocorrendo do que nos seus resultados; quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Conforme a autora, os estudos de caso oferecem uma visão ampla, profunda e integrada da instância investigada, composta por complexas e múltiplas variáveis. Um estudo de caso do tipo etnográfico possui três etapas distintas: uma etapa inicial de planejamento, uma etapa prolongada de trabalho de campo ou de coleta de dados, e uma etapa final de sistematização e elaboração do relatório final da pesquisa (Lüdke; André, 2003). Neste estudo, em particular, a escola pesquisada faz parte da rede pública de Petrolina-PE. Diante do exposto, passamos a refletir, na próxima subseção, sobre delimitações do campo e dos sujeitos da pesquisa.

#### 4.1 DELIMITAÇÕES DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para realização da pesquisa, recorreremos a uma instituição de ensino pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Petrolina-PE – SEDUCE, a escola pesquisada é uma Escola Municipal Professora Maroquinha que está situada à Avenida Monsenhor Ângelo Sampaio, s/n, Maria Auxiliadora, no município de Petrolina, estado de Pernambuco. Antes, o centro era jurisdicionado a Gerência Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco e mantido pelo governo do Estado de Pernambuco atualmente pertence à rede municipal.

Figura 2- Escola Municipal Professora Maroquinha



Fonte: Autora (2023)

A história da Escola começou em 1º de março de 1966, durante a gestão do Prefeito José de Souza Coelho e do Governador José Francisco de Moura Cavalcante com o nome escola mínima da favela. Nome este devido ao assentamento de famílias pobres trazidas pelo Padre Bartolomeu oriundas de invasões localizadas na cidade, dando assim origem a uma favela nas imediações da escola.

A escola funcionava em um prédio cedido pela prefeitura numa área 93,80m x 38,50m, contendo apenas duas salas de aula, uma cozinha e um banheiro. Em 15 de maio de 1969, a escola foi transferida para Escola Estadual Adelina Almeida, uma vez que se tratava de uma escola grande, comportando assim toda a clientela das imediações. Neste período, o prédio foi ocupado por Escoteiros (sob a responsabilidade de José Rodrigues), mobral e mojobab (Grupo cultural), sendo extinto o curso regular.

Em 1978, foram construídas casas populares no bairro Areia Branca, por isso passou a denominar-se escolas reunidas de areia branca. Neste mesmo ano, a escola volta a funcionar com o Ensino Regular em três turnos, com o total de seis professoras, sendo responsável pela

escola à professora Senúzia de Fátima Teles. Foram construídas mais duas salas de aula e uma quadra de esporte, aumentando assim o quantitativo de alunos. Depois de alguns anos, foi nomeada Maria Gomes Coelho de Macedo (Professora Maroquinha) como primeira diretora da escola. Após a sua precoce morte, em 1984, foi homenageada com a atribuição de seu nome a escola que dirigiu com muita dedicação até seus últimos dias.

Em 1990, na administração do Governador Miguel Arraes de Alencar, foi implantado o primeiro centro de capacitação em educação pré-escolar no interior do estado, financiado por um convênio entre o Estado o Projeto Arco Iris (Projeto este financiado pela Fundação Bernardo Van Leer entidade filantrópica da Holanda), cujo objetivo era reduzir o analfabetismo no Nordeste.

O local escolhido para sediar o quarto centro de capacitação em educação pré-escolar foi a Escolas Reunidas Professora Maroquinha, uma vez que reunia os requisitos necessários: bairro central, clientela na faixa etária adequada, além de ficar próximo da GERE, hoje GRE.

Em 2008, o Centro foi municipalizado onde a equipe gestora e professoras do estado atuaram mais um ano. Em 2009, na gestão do atual prefeito Júlio Lóssio, foi formada a nova equipe do município composta por Silvana Célia Mangabeira (gestora), Tattiana Magna de Carvalho Cunha Ribeiro (secretária), Rejane Márcia Ribeiro de Carvalho e Vânia Lima dos Santos (coordenadoras). O Centro funciona em dois turnos e atende a quinhentas crianças nas turmas: Pré I e Pré II da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental em 9 anos.

De acordo, com a portaria nº 6806, de 28 de julho de 2010, o Secretário de Educação acordado com a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, tendo em vista o parecer favorável da Gerência de Normatização do Ensino, autorizou, conforme o Artigo 10, Incisos IV e V da Lei Federal nº 9.394/96 a municipalização da escola estadual, a nova denominação a escola municipal professora maroquinha, Cadastro Escolar nº. M-653. 335.

Funciona nos dois turnos (matutino, vespertino) atendia, turmas Anos iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental I, Ensino Especial. Vale ressaltar que a Unidade Escolar-EU, encontrava-se organizada em 1.º aos 5.º anos do Ensino Fundamental.

A escola possui uma estrutura física, com 20 salas de aula, uma sala de coordenação, sala de professores, um laboratório de informática, uma sala para o atendimento educacional especializado-AEE, uma cantina, dois banheiros para professores, quatro banheiros para estudantes, um banheiro para as pessoas com deficiências, um depósito para materiais de expediente e limpeza (almoxarifado), dois banheiros para servidores, uma secretaria, uma sala da gestão, uma sala administrativa, uma quadra de esporte coberta.

A sala de aula pesquisada é ampla e bem arejada. As carteiras eram organizadas uma atrás da outra, às vezes a professora arrumava uma carteira uma ao lado da outra. Em relação as paredes da sala, tinha um cartaz com o alfabeto e os numerais de 1 até 20, o espaço do cantinho da leitura. Dispõem de mobiliário compatível com a idade das crianças e armário para uso da professora. A turma do 1.º ano A tem um total de 23 alunos. Acompanhamos, por meio de observação participantes no primeiro semestre de 2023, a prática de uma professora que atuava no primeiro ano do bloco inicial de alfabetização (BIA). Foram 11 (onze) observações de aulas de Língua Portuguesa na turma e uma entrevista, que permitiram traçar um perfil inicial do ano letivo.

A escolha da Região deveu-se ao compromisso social e educativo que assumimos com a cidade, uma vez que a pesquisadora reside no município. Esclarecemos que certos critérios de escolha foram seguidos. Ao selecionarmos a docente, elegemos, em primeiro lugar aquela que apresentou disponibilidade para participar da pesquisa e, em seguida a que tinham experiência em turmas de alfabetização. Além disso, optamos pelo ambiente da escola pública, por acreditarmos ser esse o espaço que evidencia a realidade educacional à qual a maioria da população do nosso país tem acesso. Como o nosso objetivo era também evidenciar um caso de práticas bem sucedidas de alfabetização no ano inicial, sendo a Escola Professora Maroquinha, portanto, um berço de práticas exitosas, portanto, a escolha da alfabetizadora que atua na referida escola é sem dúvida uma opção coerente. Na próxima subseção, apresentamos o contexto histórico, geográfico, populacional e cultural do município da pesquisa.

#### 4.1.1 Contexto: histórico, geográfico, populacional e cultural do município

No contexto da história de Petrolina, são muitas as versões sobre a origem do nome da cidade. Há versões em que o nome da cidade foi em homenagem ao então Imperador Dom Pedro II e sua esposa Dona Leopoldina. Em outra, menciona-se a existência de uma pedra linda que havia na margem do rio, pedreira da qual foi retirada matéria-prima para a construção de um dos maiores monumentos históricos da cidade, a Igreja Catedral. Há, também a do escritor Padilha (2007) que deixou escrito em seu livro *Pedro e Lina* que o nome da cidade se daria pelo fato de os dois primeiros moradores, no século XVIII, se chamarem Pedro e Lina e na ocasião do seu casamento, o frei Henrique, de sotaque italiano, ao pronunciar seus nomes fez-se ouvir Petrolina (Petrolina, 2015a).

Chamada de "Passagem de Juazeiro", em 1841, Petrolina era caminho para a vizinha cidade de Juazeiro, na margem oposta do Rio São Francisco, no Estado da Bahia. A passagem

servia como ponto de apoio do desenvolvimento da zona sertaneja do Estado, com vias de acesso para os Estados do Piauí, Ceará, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Em 1862, o núcleo foi constituído em freguesia com o nome Petrolina; em 1870, tornou-se vila e, finalmente, em 1895, foi elevada à categoria de cidade pela Lei 1301, de 28/7/1895. (Petrolina, 2015a).

O Município de Petrolina localiza-se na região nordeste do país, na mesorregião do São Francisco Pernambucano, encontra-se a aproximadamente 700km de Recife e a 500 km de Salvador, capital do estado da Bahia, conforme representado nos mapas das figuras 3 e 4.

Figura 3 - Mapa da localização do município de Petrolina no Sertão do São Francisco Pernambucano



Fonte: Ministério da Integração. In: Petrolina, PPA (2018-2023), 2017a.



Figura 5 – Mapa dos municípios que compõem a RIDE do Polo Petrolina/Juazeiro



Fonte: Ministério da Integração. In: Petrolina, PPA (2018-2023), 2017<sup>a</sup>

Os limites geográficos de Petrolina são: Ao sudeste com o município de Dormentes (PE), a leste com Lagoa Grande (PE), ao sul com Juazeiro (BA), a oeste com Casa Nova (BA) e noroeste com Afrânio (PE), possuindo clima semiárido quente (Petrolina, 2017a).

Administrativamente, o município é composto pela Sede, pelos distritos de Curral Queimado, Rajada e pelos povoados de Cristália, Nova Descoberta, Tapera, Izacolândia, Pedrinhas, Uruás, Lagoa dos Carneiros e Caatinguinha (Petrolina, 2015a).

A área de Petrolina é de 4.561,872 km<sup>2</sup>, sendo o maior município em extensão territorial do estado de Pernambuco. Sendo a zona urbana dividida em zonas: Norte, Oeste, Leste e Central (inclui a Zona Sul), possuindo 54 bairros. Já a zona rural de Petrolina está subdividida em três agrupamentos/ áreas: Sequeiro (Caatinga); Ribeirinha (margens do Rio São Francisco) e Irrigada (Projetos de irrigação) (Petrolina, 2015a).

Sobre os dados demográficos, de acordo com o último censo (IBGE, 2022), Petrolina possui uma população de 386.791 habitantes, traduzindo-se numa densidade populacional de 84,79 hab/km<sup>2</sup>, sendo menor que a média de Pernambuco que é 185 hab/km<sup>2</sup>.

Quanto aos dados da educação do município de Petrolina apresenta taxa 97% de escolarização de 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2022). Em relação ao IDEB, no ano de 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 5,7 e para os anos finais, de 4,9 (IBGE, 2022).

O município está inserido na bacia hidrográfica do Rio São Francisco, do Rio Pontal e do grupo de bacias de pequenos rios Interiores e tem como bioma predominante a caatinga,

com ocorrência mineral de calcário e argila, sendo que a maior extensão de sua área possui um solo apropriado para cultivo temporário ou permanente (Petrolina, 2015a).

Suas condições naturais de solo, clima, entre outras, são excepcionais para o desenvolvimento da fruticultura, havendo apenas um fator limitante para o desenvolvimento das atividades agrícolas na região: o baixo nível de precipitações pluviométricas com um período de estiagem anual de 08 (oito) meses, de abril a novembro. No entanto, este fator limitante é sanado pela disponibilidade de água do Rio São Francisco para a irrigação (Petrolina, 2017a)

A produção de vinhos no Vale do São Francisco é um dos pontos que impulsionam o desenvolvimento econômico e turístico da região. O incentivo à produtividade da uva e da fruticultura irrigada fez com que o município virasse o segundo polo de vitivinicultura e um dos maiores exportadores de manga do Brasil. Em Petrolina, é produzida em média de 2,5 (duas e meia) safras anualmente, fato que vem despertando o interesse de empresários do mundo inteiro. São empregadas técnicas avançadas de agricultura irrigada, utilizando-se as águas do rio São Francisco. Além do vinho, a região contempla, atualmente, a maior produção de frutas do país, sendo responsável por uma parcela de 30% das exportações brasileiras do setor; as condições de solo, insolação e umidade favorecem a produção de frutos de alta qualidade. A fruticultura irrigada tem proporcionado boas experiências aos agricultores de Petrolina e dos outros municípios que compõem a Região de Desenvolvimento do Sertão do São Francisco. É cada vez mais frequente o número de produtores que abrem mão da agricultura tradicional para investir em fruticultura irrigada na região que tem maior potencial de exportação (Petrolina, 2017a).

Petrolina possui como potencialidades: agricultura irrigada, canal de distribuição de mercadorias, polo regional de comércio e serviços avançados, turismo, caprinovinocultura, energia hipotérmica. Tais potencialidades são alavancas pelos fatores que impactam em Petrolina, dinamizando a economia: Transnordestina, transposição do Rio São Francisco, Canal do Sertão Pernambucano, Projeto de irrigação Salitre, Projeto Pontal e Empreendimento Terra Nova (Petrolina, 2017a).

Petrolina possui uma cultura rica em tradições, arte, folclore e manifestações populares. Como referências da cultura popular e história destacam-se: Espaço Cultural Ana das Carrancas; Oficina do Artesão Mestre Quincas; Museu do Sertão; Bodódromo; Igreja Matriz Nossa Senhora Rainha dos Anjos; Praça do Centenário; Catedral de Petrolina; Praça Dom Malan; Antiga Estação Ferroviária; Centro de Convenções Nilo Coelho; River Shopping; Parque Municipal Josefa Coelho; Biblioteca Municipal Cid Carvalho; Parque Zoobotânico da

Caatinga; Orla do Rio São Francisco; entre outros. A seguir, explicitamos especificidades das técnicas de investigação e o perfil da alfabetizadora, o tratamento das informações.

#### 4.1.1.1 Técnicas de Investigação

Para a produção dos dados, recorreremos à observação participante. Essa técnica constitui-se em um importante instrumento, uma vez que “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. [...] onde o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo” (Gil, 2010, p. 103). Assim, ao participarmos de um grupo, estamos sendo, também, observados. É importante, pois, que o observador se apresente aos elementos do grupo e declare os objetivos do seu trabalho sem maiores disfarces, evitando que seja considerado um “estranho no ninho” (Vianna, 2003, p. 41). Essa técnica parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado (André, 2015).

Um dos grandes traços da observação participante consiste em verificar o maior número de situações possíveis no decorrer da pesquisa, o que permite não apenas a apreensão das ações, também, a participação nas conversações naturais, onde emergem as significações das rotinas dos participantes. Nesse caso, o pesquisador coloca-se à espreita (Coulon, 1995).

Considerando nossa aproximação com o objeto, preocupamo-nos com as relações estabelecidas, já que a observação ocorre em um contexto real entre pessoas que agem, se comunicam e interagem. Portanto, conduzimos as observações estando cientes de que, se por um lado, a nossa presença altera a dinâmica da sala de aula, por outro, seria complexo compreender tal processo sem um envolvimento e uma participação direta.

Como dissemos anteriormente, por meio de observações participantes, acompanhamos, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2023 a prática da professora que atuava na turma do 1.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram 11 (onze) observações de aulas de língua portuguesa, na turma do 1.º A, no primeiro semestre, no período de março a maio, nos dias da semana terça-feira e quinta-feira.

A observação participante foi utilizada para termos acesso às maneiras de fazer, ou seja, como as ações docentes eram realizadas no cotidiano da sala de aula. Buscamos analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas por essa profissional, com vistas a responder aos critérios e às inquietações delineadas face aos eixos ciclos e alfabetização.

Ainda acerca de sua rigorosidade, Lüdke e André (2003) esclarecem que, para ser um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser planejada

cuidadosamente, e isso depende de uma preparação rigorosa do observador. Por isso, na observação participante escolhemos, previamente, o foco exato para elaborar um plano com as categorias de análise necessárias e com objetivos prévios para, assim, realizar uma observação orientada a partir de temas-chave. Entretanto, sabíamos que outros surgiriam no decorrer da produção de dados.

Para o registro dos dados, utilizamos recursos, tais como foto das atividades e o diário de bordo; e no diário pudemos escrever nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não poderiam ser obtidas por meio da utilização de outros instrumentos.

Nas notas de campo contidas no diário de bordo constam as interações e a sequência em que elas ocorreram entre a observada, pois, se não há interação, não há como obter informações sobre o que se observa. Nesse sentido, foi importante registrar os tempos investidos nas diferentes atividades e os fatos que ocorreram, evitando “escrever com base na memória dos fatos, face à ocorrência de prováveis lapsos que prejudicariam, de forma bastante efetiva, o trabalho que está sendo realizado” (Vianna, 2003, p. 31). Por isso, as observações foram norteadas por temas especificados na íntegra e antecipados na seção que enfoca o Tratamento dos dados.

Ao conjugarmos a entrevista semiestruturada com a observação participante, triangulamos o conteúdo produzido no cotidiano das práticas de sala de aula. Embora pouco sistematizada conceitualmente, a triangulação é muito comum na pesquisa social (Flick, 2009), pois, de modo implícito ou explícito, ela aparece em diversas metodologias de pesquisa, como por exemplo: nos estudos de caso; em estudos etnográficos; em pesquisas-participantes, entre outras.

Para Denzin e Lincoln (2006), a triangulação é vista como uma estratégia de combinar metodologias, na busca por uma compreensão mais aprofundada de uma questão de pesquisa, fazendo com que cientistas sociais se preocupem muito menos com a validade e a objetividade dos dados. Isto é, no debate contemporâneo sobre a qualidade da pesquisa orientada por pressupostos da abordagem qualitativa, a triangulação transcende a questão da fidedignidade dos dados de pesquisa, superando uma mera ferramenta para validação, ao combinar “rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a toda e qualquer investigação que disponha de mais de um método de produção de dados” (Denzin; Lincon, 2006, p. 19).

Para a coleta de dados a docente da rede municipal de ensino, os instrumentos selecionados foram a observação participante, questionário – “[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi & Lakatos, 2002, p. 98)

A entrevista semiestruturada como um instrumento de coleta de dados qualitativos, que promove o compartilhamento do conhecimento relativos à vivência, experiência. Já na entrevista semiestruturada, conforme Minayo (2009), há uma combinação de perguntas fechadas e abertas, no entanto, o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada.

Analizamos os documentos que norteiam o ciclo da alfabetização no âmbito nacional e municipal, a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse (Lüdke; Andre, p. 38, 2003). A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. “[...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (Helder, 2006, p. 1-2)

#### 4.1.1.1.1 Perfil da alfabetizadora

Nesta subseção, explanaremos o perfil da educadora que é formada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco - UPE desde 2012, também é formada em Serviço Social. Já exercia a profissão no período quando estava cursando Pedagogia, na rede privada de ensino, tem experiências na educação infantil nas turmas: maternal, Pré I e II, nas turmas do 1.º e 2.º anos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Teve a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. No ano de 2022, foi convocada no concurso da Secretaria Municipal da Educação de Petrolina-PE, atua na turma do 1.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sua vocação surgiu na infância, quando brincava de ser professora, juntava seus colegas de infância na rua onde morava, para brincar de ser a professora dos seus colegas. Com o passar do tempo, sua vocação foi sendo aprimorada e inspirada pelas suas professoras da educação básica e acadêmica.

Em relação ao planejamento das aulas, a docente toma como base o Currículo em Ação de Petrolina - PE, o direcionamento que é solicitado pela Secretaria de Educação do Município. O planejamento é feito semanalmente, cada semana é uma professora responsável pela elaboração do plano de aula, essas professoras são das turmas do 1.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as professoras fazem as adaptações necessárias de acordo com as necessidades de sua turma. O cronograma das aulas é anual, vem definido pela Secretaria de Educação do Município de Petrolina - PE. A professora sempre acrescenta no seu plano de aula atividades lúdicas.

#### 4.1.1.1.1 O Tratamento das Informações

Para a análise e discussão dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo Temática, que é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2016, p. 37). A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições em que tais mensagens foram produzidas. Trata-se, portanto, de uma técnica que conjuga tanto a descrição quanto a interpretação dos dados e, para isso, debruça-se sobre o que é dito para poder conhecer o que está por trás.

Nas palavras de Franco (2008), a Análise de Conteúdo tem como recurso a mensagem da comunicação, seja verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental, que expressa um significado e um sentido que deverá ser interpretado. Isto considerando as condições textuais sob uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, com seus componentes cognitivos, afetivos, valorativos e ideológicos que dão significado ao objeto, conforme a perspectiva teórica do pesquisador em relação à proposta do estudo.

Nesse sentido, como suporte teórico, optamos por utilizar, além de autores que discutem sobre a alfabetização, empregamos, também, as abordagens da dinâmica da construção e produção dos saberes escolares: a Teoria da Transposição Didática e a da Construção dos Saberes da Ação. A abordagem da Transposição Didática centra-se em um dos eixos da didática, o saber; preocupa-se com a distância entre os diferentes tipos de saber e com as possibilidades de minimizá-la.

Nessa perspectiva, buscamos compreender as concepções e práticas profissional da professora e as mudanças ocorridas nos saberes a ensinar presentes nos documentos oficiais e nos discursos teóricos, ou seja como a professora está se apropriando das novas concepções para o ensino da leitura e da escrita? Também analisamos como suas escolhas didáticas pedagógicas acerca do ensino da leitura e da escrita, ou seja, como a professora recriava seus saberes para alfabetizar os estudantes?

Considerando essa perspectiva, assumimos a ideia de que a prática cotidiana da professora não é resultado de uma transposição didática direta de conhecimentos a ensinar, seja do âmbito teórico, seja do âmbito das produções designadamente a ela direcionada, a exemplo das Diretrizes Pedagógicas e do Currículo de Petrolina, mas de um processo complexo de (re)invenção que precisamos melhor compreender. Essa compreensão do que eles realmente fazem é que nos interessa.

A Análise de Conteúdo Temática tem como ponto inicial a mensagem manifestada em suas diversas formas, buscando decifrar os materiais de pesquisa para além das palavras em sua

expressão imediata. Segundo Bardin (2016), deverá passar pelas seguintes fases: a pré-análise, a exploração do material; os resultados brutos (codificação e categorização da informação) e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim, realizamos a leitura flutuante do material, que foi obtido por meio das entrevistas e observações, a fim de estabelecer um contato inicial com os dados, e dispormos de uma primeira impressão referente às mensagens transmitidas. Segundo a autora, essa fase de organização dos dados “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2016, p. 125).

Entendendo como basilar levantar o foco exato que seguimos para as análises, procuramos investigar, refletir e compreender, a partir do terreno da sala de aula, como o fazer da docente influenciava o processo de melhoria da qualidade do ensino no BIA para a apropriação da leitura e da escrita. Cabe lembrar que consideramos, para essas reflexões, a entrevista e as 11 aulas observadas realizada no primeiro semestre letivo do ano de 2023.

Expusemos a análise das observações participantes, das aulas, entrecruzadas à entrevista da professora, apresentando como a docente se apropria do saber a ser ensinado proveniente das prescrições oficiais (Chevallard, 2005), a exemplo do Currículo de Petrolina - PE e das Diretrizes Pedagógicas, que subsidiam a organização da escolaridade em ciclos e o atendimento à heterogeneidade na SEDUCE, como garantia para o princípio da progressão da/para as aprendizagens continuadas dos estudantes. Desta maneira, o próximo capítulo está composto por seções específicas, visando atender às temáticas levantadas, e uma melhor organização das informações, de modo a revelar a introdução da tessitura das análises, a transposição didática na escola professora Maroquinha.

## **5 ENTRE O PRESCRITO E O REAL: ANÁLISE DA PRÁTICA ALFABETIZADORA DA PROFESSORA JITIRANA**

### **5.1 INTRODUÇÃO DA TESSITURA DAS ANÁLISES**

Tal como explicitamos ao longo deste estudo, objetivamos examinar no sentido de compreender as concepções de alfabetização e letramento que embasam as atuais políticas públicas de alfabetização e a relação destes documentos com as práticas alfabetizadora em uma escola no Sistema Municipal de Ensino de Petrolina-PE que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Deste modo, para a aprendizagem da língua portuguesa, consideramos a existência de um contínuo entre as modalidades oral e escrita. Com esta proposição, o conteúdo apresentado exhibe as escolhas didáticas e pedagógicas empregada pela docente para o ensino da leitura e da escrita, bem como para sua progressão no interior da turma do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental os intrincados desafios demandados por classes notadamente heterogêneas.

Ponderamos como os saberes cunhados na Academia e os documentos oficiais da SEDUCE dialogavam com os saberes da alfabetizadora nos espaços-tempos da sala de aula de quem ambicionava alfabetizar na perspectiva do letramento. Isso implicou em reconhecer e valorizar os saberes da experiência que subsidiavam aquele terreno pedagógico e as diferentes significações e representações que permeavam a formação da alfabetizadora. Isto porque, conforme Oliveira (2007, p. 4), “essa apropriação dos saberes envolvidos no que fazer pedagógico não ocorre por meio de um ato passivo, de recebimento de algo pronto e acabado; ao contrário, se constitui num processo ativo, de (re)construção das práticas já existentes”.

Diante das informações, verificamos que a alfabetização é exigente e desafiadora. A rotina da alfabetizadora, ao mesmo tempo em que demandava entendimento de como o sistema de escrita funciona e de como a linguagem escrita é apresentada nos diversos gêneros textuais; do ponto de vista da aprendizagem, requer apreensão de como as crianças se apropriam desses conhecimentos para fazê-las avançar.

Partindo dessas exposições, abordamos, a seguir, os eixos de ensino da língua portuguesa. Das observações das aulas da professora Jitirana da turma 1.º ano A, como almejado na sequência de observações, priorizou momentos sistemáticos de ensino das propriedades do SEA, a exemplo de identificação de letras, leitura de letras, escrita de letras, identificação de sílabas, leitura de sílabas, escrita de sílabas, identificação de palavras, leitura de

palavras, escritas de palavras, escrita de frases, leitura de frases, entre outros.

A opção por priorizar esse trabalho corrobora com o que foi sinalizado acerca do perfil de saída do educando do 1º ano do Ensino Fundamental, conforme o Currículo da Rede (Petrolina, 2020). Significa a saída com o objetivo de que leia e produza pequenos textos, e a ênfase recaiu sobre as propriedades do sistema de escrita, sobretudo, as unidades linguísticas menores, que contaram com maior aparição/sistematicidade nessa turma.

**Na primeira observação realizada no dia 08/03/23** os estudantes estavam aprendendo a letra (L), a professora realizou exercícios fonológicos com os estudantes, o som da letra (L). A professora canta uma música com as letras do alfabeto, e cada letra ela vai dizendo uma palavra com a letra por exemplo: L = lua, M = macaco logo após, a docente explica as formas que se escreve as letras: bastão (L l) maiúscula e minúscula. Letra cursiva ( *L, l* ) deveriam ler e escrever em letra caixa alta, mas reconhecer as demais.

Isso demonstra, assim como defende Morais (2019) que, no 1º ano, recomenda-se o uso de letras de imprensa maiúsculas, por serem mais fáceis de reconhecer e de grafar, permitindo que o aprendiz se concentre na aprendizagem do SEA. Assim, após a construção da hipótese alfabética, investe-se na escrita dos outros tipos de letra. Segundo a BNCC, durante o processo de alfabetização o aluno precisa “consiga codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letra imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p. 89-90).

A professora explicou sobre a importância de escrever no início de frase com a letra maiúscula, dando continuidade apresentou as vogais logo após, cantou uma música para ensinar as sílabas, explorou no quadro a família do **L**, perguntando “**L + A, L+E, L+I, L+O, L+U**”. A maioria dos alunos respondeu corretamente, à medida que a professora registava no quadro as sílabas. Em seguida, escreveu a palavra (**LEÃO**) e solicitou que os estudantes lessem e dissesse quantas letras tinha e quantos encontros vocálicos. Dando continuidade, ensinou a diferença entre sílabas e palavras. Escreveu no quadro a seguinte frase: “**O LEÃO É PERIGOSO**”, antes explicitou sobre o animal leão, “onde vive, perguntou os estudantes porque esse animal é perigoso”, com essa frase ensinou o que era uma frase, também explicou qual o significado da frase. Depois escreveu no quadro as seguintes palavras: “**LEITE, LUA, CAMALEÃO, MELÃO**” com essas palavras coletivamente solicitou aos estudantes, que dissesse frases.

Alguns alunos foram dizendo várias frases.

A professora entregou aos estudantes uma atividade xerocopiada com a imagem de uma boca, quando quando pronunciamos a letra (**L**), para os estudantes identificarem qual era a letra. Novamente expôs a família do (**L**) do (**L**) no quadro e pronunciava coletivamente com os estudantes. Neste dia estavam comemorando o dia internacional das mulheres, então a professora pediu para os estudantes escreverem um cartão homenageando as mães deles. Ela explicou o que era um cartão. Como tem alguns alunos que não sabe escrever, a professora escreveu no quadro a seguinte frase **“Mulher! Nunca canse de me amar, te amo com amor sem igual! Feliz dia da mulher”** para os estudantes transcreverem. Alguns alunos, já conseguem transcrever corretamente, outros não consegue. Neste dia, a professora fez um desabafo “todo o material é do meu bolso, toda a impressão do material”

É curiosa a opção por retomar a sistematização da família silábica, com ênfase ao que costumava/costuma vir nas antigas cartilhas (e também nas renovadas) na progressão da junção das vogais para, em seguida, entrar com a exploração da sílaba canônica: consoante + vogal. Por que afirmamos isto? Conforme dados já explicitados da prática dessa professora, foi possível apreender um trabalho com as propriedades da escrita alfabética sem que, com isso, recorresse a uma sequência de intervenção didática ancorada nos antigos métodos.

No entrecruzamento do saber a ensinar (currículo e outros materiais didáticos) e do saber efetivamente ensinado (Chevallard, 1991), é possível ver essas mesclagens que acoplam antigas e novas perspectivas de ensino de alfabetização, em uma complexa rede de apropriações e mobilizações dos saberes da ação na sala de aula (Chartier, 1998).

De acordo com dados das observações, foi possível verificar a presença constante do alfabeto na sala de aula, com leitura assegurada. Em relação a esse material, sempre destacava como era o modo correto de pronunciar a letra (som fonológico), de modo que os estudantes já estavam familiarizados com essa leitura. Sabiam que o alfabeto era dividido em vogais e consoantes.

Podemos dizer que a professora Jitirana ao se apropriar dos discursos educacionais e do Currículo em Ação (Petrolina, 2020), valeu-se furtivamente do espaço de liberdade do qual dispunha (Chartier, 2000), fazendo imperar seus modos específicos de ensinar a ler e a escrever. Ao fazer a junção das sílabas, tornou-as palavras a serem lidas, para atingir suas necessidades de trabalho, ou seja, através de tal postura, conferiu valor para seus próprios saberes e práticas profissionais, por meio de suas táticas de consumo, misturando o velho com o novo, em uma espécie de nova invenção (Certeau, 2014), a exemplo do ensino das famílias silábicas.

**Na segunda observação no dia 13/03/2023** a professora utilizou o alfabeto das

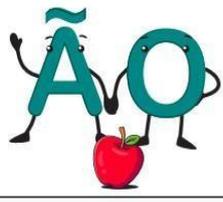
onomatopeias de Sandra Puliezi, expos um cartaz com esse alfabeto, explicou o que era onomatopeias, em seguida coletivamente ensinou os sons das vogais e consoantes. O alfabeto está logo abaixo:

**Figura 6 - Alfabeto das onomatopeias**

**ALFABETO DAS ONOMATOPEIAS**  
SANDRA PULIEZI


**VOGAIS**

A	A	E	E	I
AAAA-TCHIM	AAAAA	EEEEEE!!!	EEEEEECA	IIIIIIII
				

O	O	U	ÃO
OOOOOOI	OOOOOOH	UUUUUU	
			

**CONSOANTES**

B	C	C	D	F
BBBBBOOM	CREC CREC	SSSSSS	DING DONG	FFFFFF
	 A O U	 E I		



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Na mesma aula, a professora colocou uma música Gente tem sobrenome, do cantor e compositor Toquinho, ela falou sobre o cantor, entregou a letra da música xerocopiada para cada estudante. Fez a leitura coletivamente e foi interpretando com os estudantes sobre a música. Explicou sobre o que era nome e sobrenome e a importância de escrever com a letra maiúscula. Nesta mesma aula, realizou leitura individual com cada aluno. Foi um pequeno texto do livro didático, esse texto tinha várias palavras com a letra (L), a professora.

Sabemos que “a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas, também, a falar e a escutar em diferentes contextos” (Brasil, 2015, p. 7). Logo, a linguagem oral não é aprendida por percepção, constitui-se em uma das demandas básicas no processo de alfabetização e, por vezes, o antecede. Não somente é utilizada em situações de interação social, também em situações de pensamento e fala. É encontrada nos diversos gêneros textuais (orais e escritos).

Para Schneuwly e Dolz (2011), a oralidade, enquanto objeto de ensino, ao partir das

práticas orais do cotidiano dos aprendizes, não pode se limitar a elas, pois necessita estar centrada, também, em situações de comunicação pública formal. Nesse sentido, Mendes e Silva (2018) acreditam que à escola cabe ensinar usos mais formais e públicos da oralidade, auxiliando a criança a compreender que diferentes situações exigem maior ou menor monitoração da fala.

Segundo a PNA, os leitores iniciantes, para serem bem-sucedidos, devem aprender de início como funciona o sistema alfabético de escrita: as formas, os sons e o nome das letras, como as letras representam sons separados nas palavras e como dividir as palavras faladas nos menores sons representados pelas letras (Brasil, 2019, p. 26).

Assim, para que o trabalho com o oral possa se materializar para além da superfície da fala e/ou como apoio para produções escritas, os autores destacam a necessidade de conhecer as diferentes práticas de oralidade e as relações que elas mantêm com a escrita. Desta maneira, poderão contemplar diferentes dimensões do oral enquanto objeto de ensino autônomo da língua.

**Na terceira observação no dia 15/03/23** a professora realizou uma dinâmica com algumas letras do alfabeto, para formar a palavra (ESCOLA), dividiu os estudantes em grupos, para os estudantes formarem um acróstico com a palavra (ESCOLA), ela explicou o que era um acróstico, esse dia era em homenagem ao dia da escola. A dinâmica era o seguinte ela colou uma letra em cada estudante, separou as equipes, cada letra era um papel com a cor diferente, os estudantes tinham que procurar sua equipe de acordo com a cor do papel, para formar a palavra (ESCOLA), depois ela entregou para cada equipe uma cartolina, para os estudantes montarem seu acróstico. Cada letra os estudantes escreviam uma palavra para homenagear o dia da escola, algumas crianças já sabiam escrever, outras precisaram da ajuda da professora.

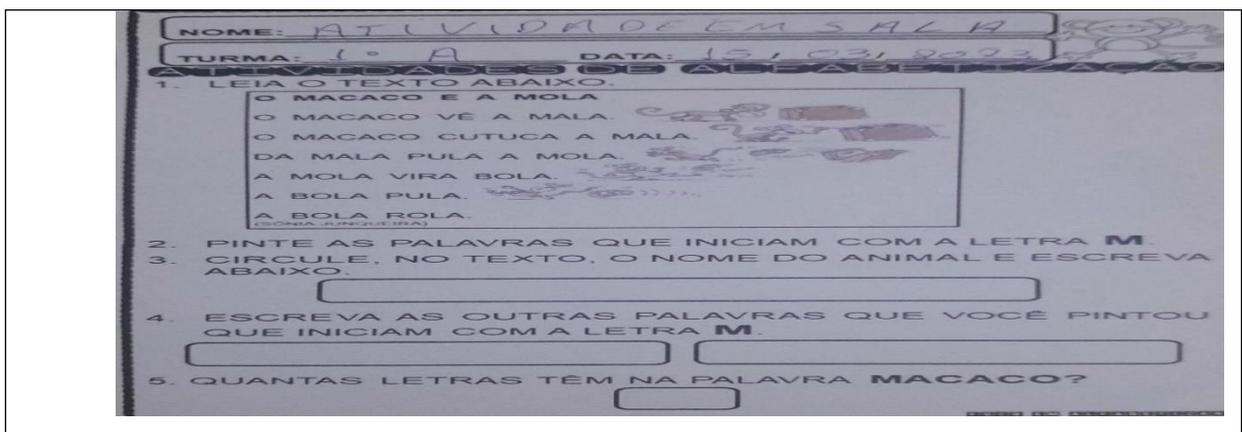
O acróstico é um gênero que consiste em utilizar as letras de uma palavra para formar outras ou uma frase correspondente, por meio de suas letras iniciais ou finais, gerando um nome próprio ou uma sequência significativa. Os acrósticos refletem uma preocupação com a forma do discurso, motivo pelo qual constitui um dos recursos utilizados na função poética. Cabe ressaltar que o mais comum dos acrósticos foi utilizado pela P1, formado a partir das letras iniciais das palavras.

Logo em seguida efetuou a contação de história do poema: Poema da escola autora: Fernanda Andrade, a professora explicou sobre os livros de contação de história, o que era estrofe. Depois a docente colocou um chapéu de Macaco com a letra (M), colou um cartaz no quadro com o seguinte poema:

“ O Macaco e a Mola  
 O macaco vê a mala  
 O macaco cutuca a mala  
 Da mala pula a mola  
 A mola vira bola  
 A bola pula  
 A bola rola” (Sônia Junqueira)

Foi explicado a letra (M) e a família silábica MA-ME-MI-MO-MU-MÃO. Dando continuidade, ensinou sobre a formação da palavra, utilizou como exemplo a palavra (MACACO), ela canta uma música para explicar a família silábica (M), logo em seguida, fez a leitura do poema com os estudantes, eles foram explicando de acordo com as imagens do texto, as imagens eram: MACACO, MOLA, MALA, BALA. A professora perguntou sobre os personagens do texto, ela solicitou para os estudantes procurarem, no poema palavras com a letra (M), alguns alunos disseram o nome de palavras com a letra (M), depois chamou alguns alunos individualmente para circular as palavras com letra (M), que estavam no poema. Entregou para os estudantes uma atividade xerocopiada para realizar na sala, fez a correção coletivamente com os alunos, essa atividade está logo abaixo:

**Figura 7 - Atividade em sala**



NOME: ALVINO EM SALA  
 TURMA: 1.ª A DATA: 15/03/2023  
 ATIVIDADES EM SALA

1. LEIA O TEXTO ABAIXO.

O MACACO E A MOLA  
 O MACACO VÊ A MALA.  
 O MACACO CUTUCA A MALA.  
 DA MALA PULA A MOLA.  
 A MOLA VIRA BOLA.  
 A BOLA PULA.  
 A BOLA ROLA.

2. PINTA AS PALAVRAS QUE INICIAM COM A LETRA **M**.

3. CIRCULE, NO TEXTO, O NOME DO ANIMAL E ESCREVA ABAIXO.

4. ESCREVA AS OUTRAS PALAVRAS QUE VOCÊ PINTOU QUE INICIAM COM A LETRA **M**.

5. QUANTAS LETRAS TEM NA PALAVRA **MACACO**?

Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Com base nessa experiência de ensino, podemos dizer, assim como Leal, Brandão e Lima (2012), que a dimensão da oralização do texto escrito está ligada tanto à leitura como ao desenvolvimento da habilidade oral, como os aspectos da entonação da voz, os gestos. Podemos

abordar esses aspectos por meio da leitura do texto em voz alta, da recitação de poesias, a representação teatral na qual o texto foi decorado, entre outros.

### Figura 8 - Atividade

6. OBSERVE A PALAVRA E RESPONDA: 15/03/23

**M A C A C O**

A) PINTE AS VOGAIS DE AMARELO E ESCREVA ABAIXO.

B) PINTE AS CONSOANTE DE VERMELHO E ESCREVA ABAIXO.

C) FALE A PALAVRA **MACACO** BATENDO PALMAS. FAÇA UM X PARA CADA PALMA QUE VOCÊ BATEU.

D) ESCREVA CADA SÍLABA EM UM QUADRADO.

7. TROQUE A PRIMEIRA LETRA E FORME NOVAS PALAVRAS. ESCREVE-AS AO LADO.

OLA

OLA

OLA

OLA

OLA

ATIVIDADE DE PICASA | 1º Ano

Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

De acordo com Morais (2012), as atividades de reflexão sobre o SEA precisam ser diárias, estando ou não ligadas aos textos lidos e produzidos em sala de aula. O autor explica que, embora o texto seja uma unidade fundamental de trabalho com a língua na escola, podemos, por vezes, nos desprender da ditadura do texto, pois não existe impedimento em realizar atividades que indicam a reflexão sobre as palavras e unidades menores, tais como sílabas, rimas e letras, tanto orais quanto escritas.

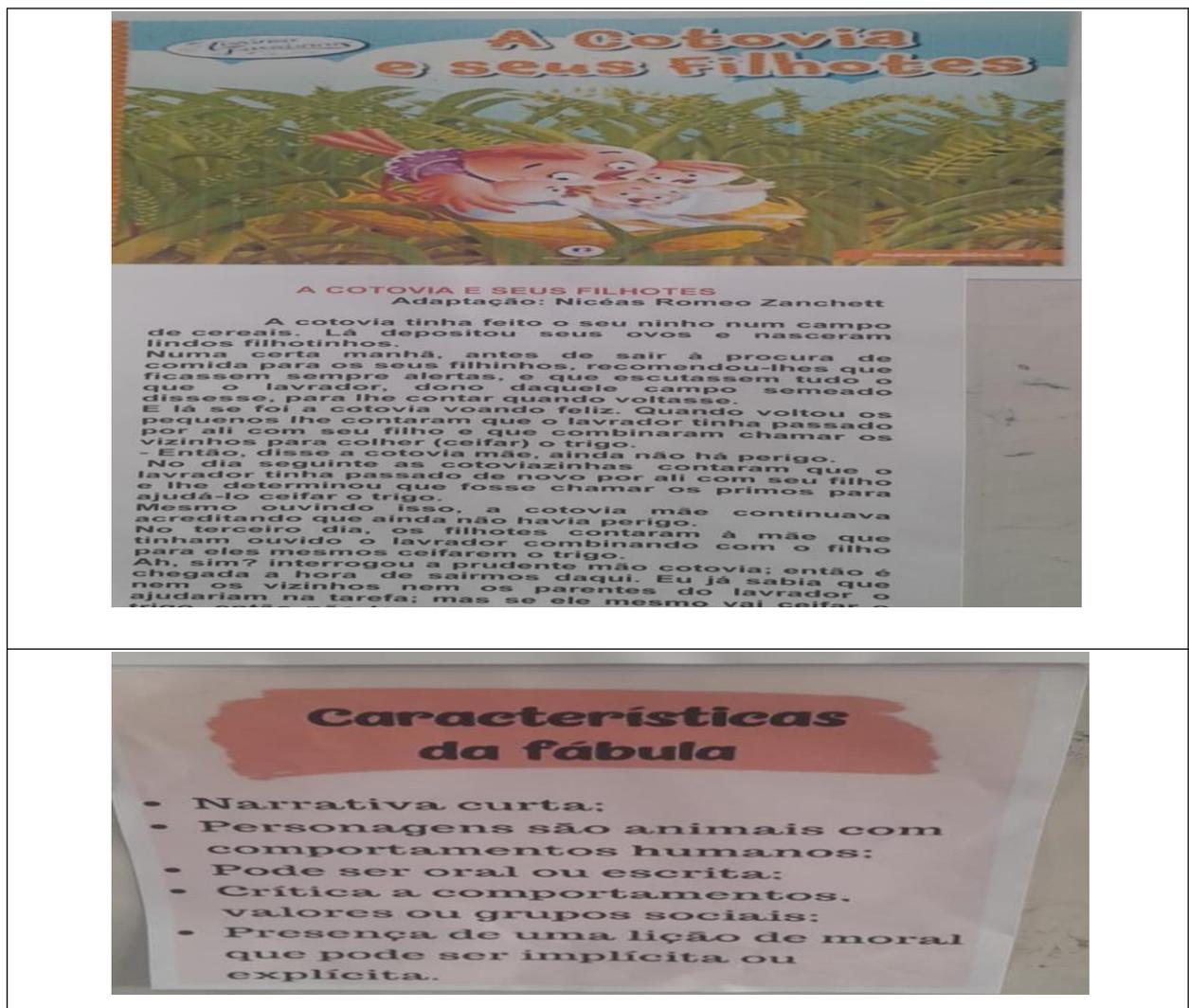
O autor reitera que o aprendizado da escrita alfabética exige, do estudante, foco nas palavras e em partes delas. Isto porque parte do signo linguístico exprime focalizar no oral e no escrito (a palavra escrita como sequência de letras, a sequência de sons pronunciados quando falamos a palavra), para analisar seus pedaços sonoros e gráficos (Morais, 2012). Contudo, é justo ressaltar que as palavras utilizadas pela professora Margarida, nesta atividade, partiram do texto.

Nesta mesma aula a professora entregou as fichas com os nomes dos estudantes, nesta ficha estava escrito o nome deles com a letra bastão e cursiva, além do nome também tinha o alfabeto e os números de 1 a 20. Ela pediu para os estudantes ler com pais em casa. No final da

aula ,os estudantes pegaram alguns livros, fica numa casinha no final da sala, essa casinha tem vários livros infantis, como: A mula sem cabeça, O boitatá, O saci-pererê, entre outros. Eles ficaram lendo cada um na sua cadeira. Aqueles que não sabia ler ficaram olhando as imagens do livro.

Na quarta observação no dia 20/03/23 a professora explicou sobre as histórias clássicas dos irmãos Grimm, aula foi sobre fábulas, colocou no quadro a fábula **A cotovia e seus filhotes**, após leitura coletiva da fábula, a professora desenvolveu oralmente com os estudantes a compreensão, explorou algumas características do gênero. A fábula está abaixo:

**Figura 9 - Atividade**



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Dando continuidade, a professora colocou para os estudantes ouvir o alfabeto onomatopeias, o alfabeto estava colado no caderno dos estudantes. Solicitou que os estudantes fizessem a leitura do alfabeto, depois ela pediu para os meninos dizerem algumas letras do

alfabeto, logo em seguida foi a vez das meninas. Realizou uma revisão com as letras (B, L, M, N), explicou a diferença da letra bastão (B, L) e cursiva (ℓ, ℓ), novamente revisou a diferença de quando usar maiúscula e minúscula. Também ensinou o que era uma sílaba e palavra, usou a palavra (BALÃO) como exemplo. Aproveitou para explicar o que é frase usando a seguinte frase como exemplo (O BALÃO É AMARELO).

A professora realizou uma atividade com o alfabeto móvel, as crianças receberam uma cartela e tiveram que preencher com uma imagem, de acordo com essa imagem, tinha que preencher com a letra inicial dessa imagem, a quantidade sílabas, letras, palavra e a letras móveis, todos os alunos receberam a cartela colorida e plastificada, as figuras e o alfabeto móvel, as figuras foram (NAVE, MACACO, LARANJA, BALÃO, NUVEM, MELANCIA, LIMÃO, BANANA, MALA, LEÃO). Atividade foi realizada para os estudantes identificarem a palavra, sílabas e as letras. Alguns alunos não tiveram dificuldade, outros precisaram da ajuda da professora para atividade. Supracitada está logo abaixo:

**Figura 10 - Atividade**



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

A aprendizagem dessas regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando (Morais, 2012, p. 48), mas por um percurso evolutivo, em que os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspectos do sistema alfabético: os conceituais e os convencionais (Morais, 2012, p. 50).

Nesse percurso, para o autor, os aspectos conceituais da escrita alfabética dizem respeito à compreensão de seu funcionamento como condição para que os estudantes se apropriem das

relações letra-som, ou seja, das propriedades do SEA, de forma produtiva, sendo capazes de ler ou escrever novas palavras. Os aspectos convencionais têm a ver com as convenções. Para Morais (2009), definir metas para o rendimento ortográfico, ao longo da escolaridade, garante uma aprendizagem eficaz e progressiva, mas adverte que é preciso considerar a heterogeneidade da turma. Assim, sugere que o professor faça um mapeamento recorrente do perfil de seu grupo-classe.

Na mesma aula, a professora exibiu a brincadeira folclórica adivinha, ela brincou com os estudantes, dizendo algumas adivinhações eles foram dizendo. A professora sempre muito animada, realizou uma atividade na sala entregando atividade xerocopiada, ela foi em cada banca dos alunos para verificar se eles estavam fazendo a atividade correta, solicitou que uma aluna fosse até o quadro escrevesse a palavra (NUVEM), correspondente com a atividade que eles estavam respondendo. A aluna escreveu correta a palavra. A atividade supracitada está abaixo:

**Figura 11 - Atividade**

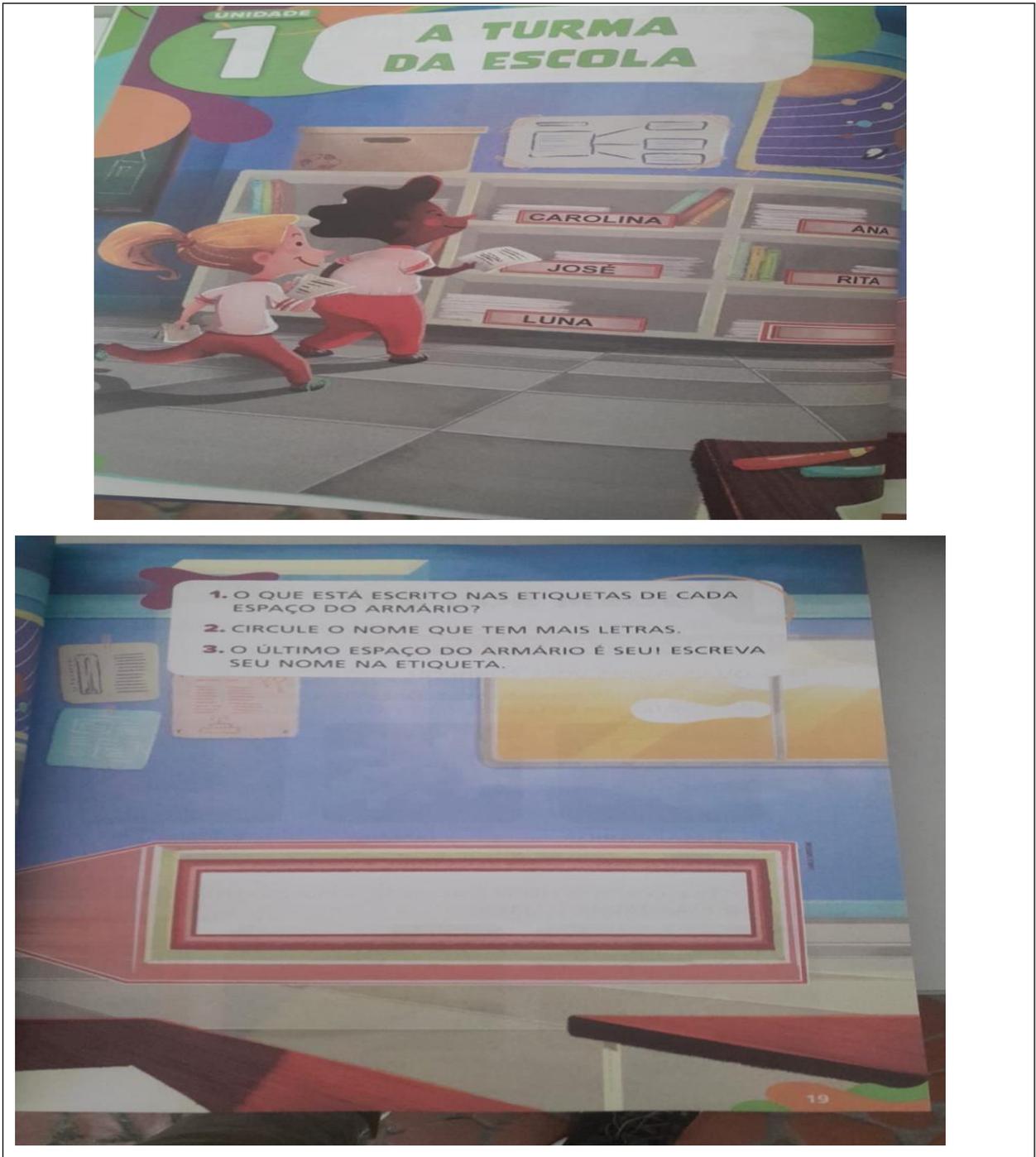
The image shows a worksheet for a literacy activity. At the top, there are fields for 'NOME: ATIVIDADE DE SALA', 'TURMA: 1º ANO', and 'DATA: 20/03/23'. The title is 'ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO'. The first instruction is '1. LEIA A ADIVINHA ABAIXO COM ATENÇÃO.' Below this is a riddle in a box: 'O QUE É, O QUE É? / VOA SEM TER ASAS / E CHORA SEM TER OLHOS?'. The second instruction is '2. PINTA A IMAGEM QUE CORRESPONDE À RESPOSTA DA ADIVINHA.' There are three line drawings: a kite, an onion, and a cloud. The third instruction is '3. ESCREVA A RESPOSTA DA ADIVINHA.' followed by five empty boxes. Below are three more tasks: 'A) PINTA AS VOGAIS DE ROSA E ESCREVA ABAIXO.' with two empty boxes; 'B) PINTA AS CONSOANTES DE LARANJA E ESCREVA ABAIXO.' with three empty boxes; and 'C) QUAL É A PRIMEIRA LETRA DA PALAVRA NUVEM?' with one empty box. A small watermark 'Digitalizado com CamScanner' is at the bottom left.

**Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada**

Em seguida a professora solicitou que os estudantes pegassem a ficha com o nome deles, ela colocou uma música para os estudantes dizerem os seus nomes. Depois eles realizaram a atividade do livro didático, coletivamente eles leram esses nomes estavam na atividade

(CAROLINA, ANA, JOSÉ, RITA, LUNA), atividade está abaixo:

**Figura 12 - Atividade**



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Logo em seguida realizou a correção coletivamente, depois foi na banca de cada aluno, para verificar se eles estavam conseguindo escrever o nome deles, como a atividade solicitava. Alguns não precisaram da ajuda outros precisaram mesmo com a ficha com os nomes deles,



para os alunos sobre a importância da água, falou sobre a poluição. Escreveu no quadro o poema:

*“Cai gota de água Pinga sem parar É da chuva lá fora  
Boa para regar, beber e lavar”*

(autor: desconhecido)

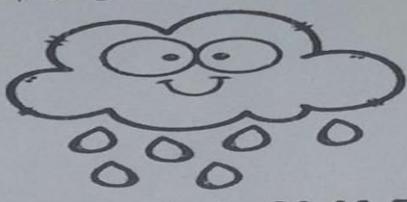
Os alunos leram o poema, a maioria já sabia ler. A professora interpretou o poema com os alunos, ela solicitou para os estudantes pintarem de azul a palavra (ÁGUA), circular a palavra (CHUVA), e colocar dois traços nas palavras (REGAR, BEBER, LAVAR). Ela entregou uma gota de água impressa para os estudantes escreverem frases sobre a água. A docente escreveu no quadro algumas frases sobre a água, as frases foram as seguintes: “Água é vida! Economize! / Vamos preservar a água! / Água nosso maior bem” para os alunos transcreverem. Entregou para os alunos uma atividade xerocopiada para eles responderem na sala, como comprova a Figura 14:

**Figura 14 - Atividade**

ATIVIDADE/SALA 1.º ANO 22/10/2023

1. LEITURA DO POEMA:

CAI A GOTA DE ÁGUA  
PINGA SEM PARAR  
É DA CHUVA LÁ FORA  
BOA PARA REGAR, BEBER E LAVAR.

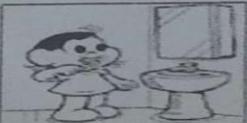
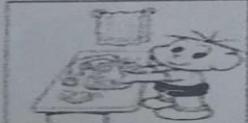
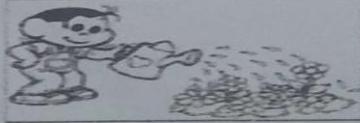


2. COMPLETE OS NOMES DAS FIGURAS COM A VOGAIS FALTOSAS




G \_ T \_ C H \_ V \_

3. DE ACORDO COM O POEMA PARA QUE SERVE ÁGUA? PINTE.


CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Após a correção da atividade, ela pediu para os estudantes pegarem seus livros de Língua Portuguesa, abriram na página 20, antes de ir para atividade a docente, explicou o que era estrofe, perguntou para eles o que era rima. Ela pegou o livro didático escreveu no quadro, a quadrinha:

“*Jasmim*

*Quem quiser saber meu nome. Dê uma volta no jardim*

*Que meu nome está escrito Numa folha de Jasmim”.*

Solicitou para os alunos circular e pintar as palavras que rimam. Chamou alguns alunos que foram até a lousa para circular e pintar as palavras que rimam. Logo após, os estudantes foram fazer atividade do livro, segue abaixo:

**Figura 15 – Atividade do livro**

**LEITURA QUADRINHA**

1. LEIA A QUADRINHA COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.

**JASMIM**  
 QUEM QUISER SABER MEU NOME,  
 DE UMA VOLTA NO JARDIM,  
 QUE MEU NOME ESTÁ ESCRITO  
 NUMA FOLHA DE JASMIM.

QUADRINHA POPULAR

= ESCREVA SEU NOME.

QUADRINHAS SÃO ORGANIZADAS EM VERSOS. CADA LINHA DA QUADRINHA É UM VERSO.

2. PINTE UMA BOLINHA PARA CADA VERSO DA QUADRINHA.

3. SUBLINHE OS VERSOS QUE TERMINAM COM PALAVRAS COM SONS FINAIS IGUAIS.

---

**1 QUEM SOU EU?**

**PREPARAÇÃO PARA A LEITURA**

1. QUAIS FLORES VOCÊ CONHECE?

2. VOCÊ SABE OS NOMES DAS FLORES DAS IMAGENS A SEGUIR? FALE CADA UM DELES.

1  MARGARIDA

2  JASMIM

3  ROSA

= MARQUE QUAL DESSAS FLORES É O JASMIM.

3. CIRCULE O NOME DO LOCAL ONDE GERALMENTE SÃO PLANTADAS FLORES.

MAR

JARDIM

GELADEIRA

20



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

A consciência fonêmica é considerada um dos níveis na constelação de habilidade de consciência fonológica. O trabalho com ela permite manipular, isoladamente, os fonemas que compõem a palavra. Para Moraes (2019), a consciência fonológica constitui-se pela capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos (palavras, sílabas, unidades intra-silábicas, rimas e aliterações e os fonemas).

Para o autor, na aquisição da leitura e da escrita, o alfabetizando necessitará compreender o que a escrita nota e como produz essas notações. Portanto, é no processo de apropriação do SEA que estas habilidades são desenvolvidas, apesar de não serem suficientes para alfabetizar. Ao cantar músicas e cantigas de roda, recitar parlendas, poemas e quadrinhas, desafiar os colegas com adivinhações, envolvemo-nos com a linguagem de maneira lúdica e prazerosa, conforme orientação das Diretrizes Pedagógicas (Petrolina, 2020), ao recomendar a alfabetização e letramentos em um contexto de ludicidade.

Na sexta observação no dia 29/03/23 nesta aula foi realizada 2.<sup>a</sup> avaliação diagnóstica de escrita e leitura da I unidade, a professora entregou para todos os alunos a diagnose escrita, já vem da SEDUCE, a professora em hipótese alguma pode interferir, tem que deixar os alunos responderem sozinhos, alguns alunos pediram ajuda, ela explicou que eles tinham que responder como estavam entendendo. As palavras ditadas pela professora para os alunos escreverem na primeira questão foram as seguintes: (1. FORMIGUEIRO, 2. CIGARRA, 3. FORMIGA, 4. COMIDA, 5. DIA, 6. SÓ). A frase para os alunos escreverem na terceira questão são as seguintes: (A CIGARRA E A FORMIGA SÃO AMIGAS). Na produção textual a

professora leu o poema narrativo (A CIGARRA E A FORMIGA). A avaliação diagnóstica está logo abaixo:



Na diagnose da leitura, a professora chamava cada aluno individualmente para ler, aqueles que tinham dificuldade começavam com as letras do alfabeto. Os outros não tinham dificuldades, ela começava com palavras e frases. A professora relatou que estava muito feliz, que a maioria da turma já estava lendo e escrevendo. Ao definir metas ou expectativas para o desenvolvimento da alfabetização ao longo da escolaridade, a professora, a partir de uma avaliação diagnóstica contínua, com respeito à heterogeneidade, provoca o desempenho dos alunos. Assim, eles compreenderão a finalidade das atividades desenvolvidas, podendo ocasionar aumento do interesse por novas descobertas sobre a alfabetização.

**Na sétima observação no dia 31/03/2023** a professora inicia a aula contando a historinha dos monstros das cores, foi para o cantinho da leitura, no fundo da sala, todos os alunos sentados no chão, e cada imagens dos personagens-monstros com as cores diferentes, a docente pegava cada imagem individualmente dos personagens-monstros que representava um sentimento, logo após, ela foi perguntando para os alunos sobre os sentimentos, eles foram dizendo quando ficavam triste, alegre, medo entre outros. As imagens dos monstros seguem abaixo:

**Figura 17 - Atividade**



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Figura 18 - As imagens da história dos monstros



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Depois, os alunos voltaram para suas cadeiras, logo em seguida entregou uma atividade xerocopiada para os alunos, solicitando para pintar seu monstro, qual seria a cor, escrever porque escolheu esse monstro. Foi na banca de cada aluno, para verificar como estavam fazendo, alguns alunos pediram ajuda para escrever o motivo da escolha, a professora ajudou-os. . Atividade está logo abaixo:

Figura 19 - Atividade



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Dando continuidade, a professora cantou a música do (SAPO), para começar explicar família silábica do (S) ), escreveu no quadro (SA, SE, SI, SO, SU, SÃO), realizou uma atividade procurar palavras com (S) no texto, entregou atividade xerocopiada para todos os alunos. Escreveu um pequeno texto no quadro, esse texto estava na atividade xerocopiada, coletivamente os alunos foram dizendo as palavras com (S). Ela pediu para os estudantes responderem a atividade, fez a correção no quadro, chamando alguns alunos para responder a atividade lá no quadro. Atividade está logo abaixo:

**Figura 20 - Atividade**

NOME: ATIVIDADE DE SALA

TURMA: 1º ANO DATA: 31/03/23

ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO

1. LEIA O TEXTO ABAIXO.

OLHA O SAPO DENTRO DO SACO,  
O SACO COM O SAPO DENTRO  
O SAPO BATENDO PAPO  
E O PAPO SOLTANDO VENTO.

2. PINTE AS PALAVRAS QUE INICIAM COM A LETRA S.

3. CIRCULE NO TEXTO O NOME DO ANIMAL E ESCREVA ABAIXO.

4. ESCREVA AS OUTRAS PALAVRAS QUE VOCÊ PINTOU QUE INICIAM COM A LETRA S.

5. QUANTAS LETRAS TÊM NA PALAVRA SAPO?

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Após essa atividade, a docente entregou outra atividade xerocopiada, para os alunos para formar palavras e as sílabas, dando continuidade ao conteúdo. Novamente comentou “que todo esse material impresso imprimia em casa, e disse que sempre trazia outros materiais, porque só as atividades do livro, os alunos não iriam conseguir ser alfabetizados até o final do ano letivo” (Alves, 2023). A docente foi na banca de cada aluno e verificava quem estava fazendo a atividade, na hora da correção, chamou alguns alunos para responder no quadro. A Figura 21, comprova essa atividade.

**Figura 21 - Atividade**

1. Forme as sílabas.

S =

A =

E =

I =

O =

U =

2. Forme as palavras.

SA PO

SI NO

SO PA

SE TA

SU CO

SA CI

3. Desembaralhe e forme palavras.

LO SE =

RO SO =

RI SI =

CO SA =

4. Circule as figuras que começam com a letra S.

31/03/23 ATIVIDADE/SALA

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Dando continuidade ao conteúdo, a professora exibiu mais outra atividade xerocopiada, todas essas atividades xerocopiada ela cola no caderno dos alunos, essa próxima atividade foi troca-letas, ainda a letra (S). alguns alunos reclamaram que estavam cansados, dizendo que tinha muita atividade, essa próxima atividade eles responderam logo após o recreio. Para a correção dessa atividade, a docente escreveu as palavras no quadro, foi chamando alguns alunos que não tinham respondido as atividades anteriores no quadro. Ela deixava o aluno escrever sem interferir, e perguntava os demais se estava correto, os alunos respondiam, caso estava errado, ela explicava a forma correta, para o aluno fazer a correção. Notei que os alunos adoravam quando ela os chamava para escrever no quadro, ficavam pedindo para ser escolhidos, a professora como sempre muito calma e sempre muito animada, sempre dizia “eu

amo a minha profissão”. Atividade supracitada está logo abaixo:

**Figura 22- Atividade**

**TROCA-LETRA S**

Troque as letras iniciais das palavras pela letra S.

MALA: \_\_\_\_\_

TELA: \_\_\_\_\_

PINO: \_\_\_\_\_

BELO: \_\_\_\_\_

TERRA: \_\_\_\_\_

BOLA: \_\_\_\_\_

BETE: \_\_\_\_\_

TECA: \_\_\_\_\_

TACO: \_\_\_\_\_

MENTA: \_\_\_\_\_

FINAL: \_\_\_\_\_

COPA: \_\_\_\_\_

CUSTO: \_\_\_\_\_

VOLTA: \_\_\_\_\_

BALÃO: \_\_\_\_\_

FANTA: \_\_\_\_\_

31/03/23

CS Digitalizado com CamScanner

**Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada**

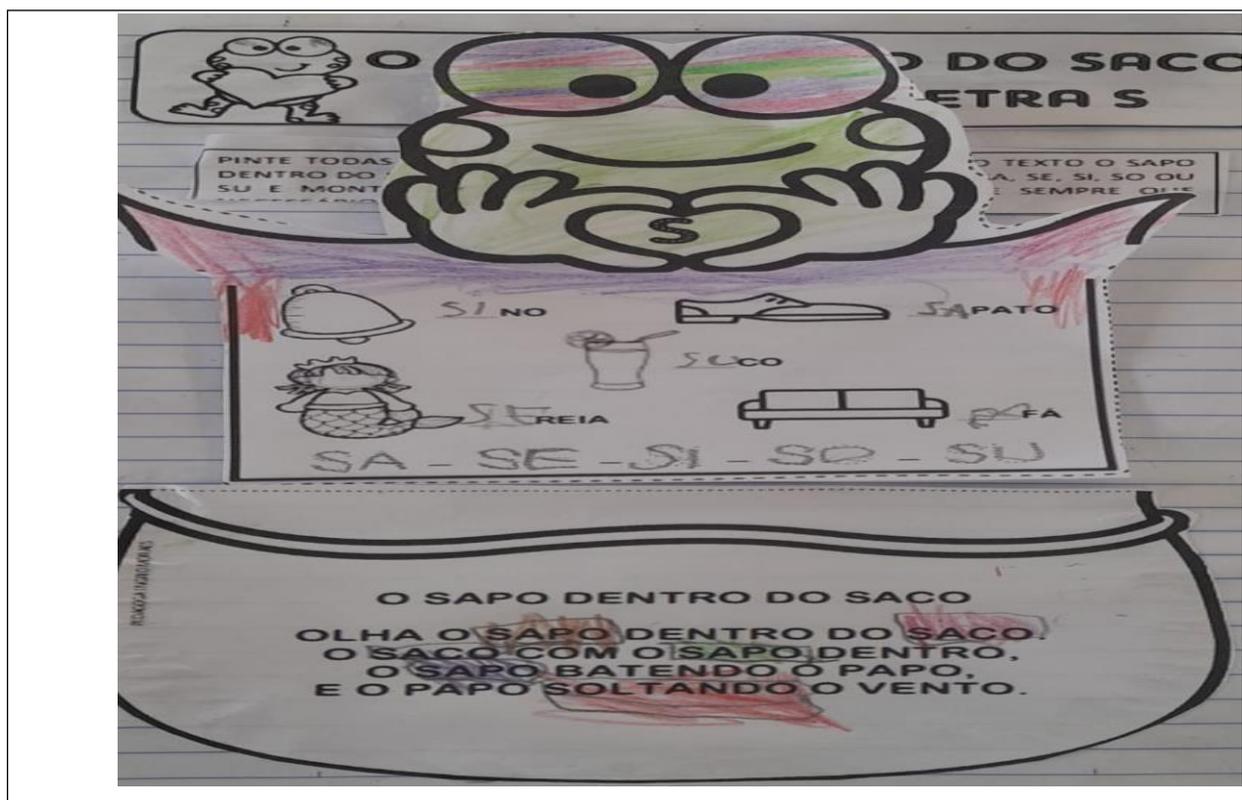
Na continuação da aula, a professora entregou mais atividade xerocopiada, ressaltando que todas essas atividades a docente, sempre imprimia uma a mais para me entregar. Atividade foi o sapo dentro do saco, sílabas da letra (S). Atividade supracitada está logo abaixo:

**Figura 23 -Atividade**



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

**Figura 24 - Atividade**



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Cabe ressaltar que, nesse momento, ela favoreceu, ao mesmo tempo, a reflexão e apropriação do SEA e do sistema ortográfico, conforme demonstrado na atividade acima. Desta forma, mostrou que se preocupava com as aprendizagens dos estudantes, ao auxiliá-los na apropriação e na consolidação da alfabetização. Dominar essas propriedades significa entender

que as letras representam/notam sons e como são organizadas para criar essas representações/notações (Morais, 2012).

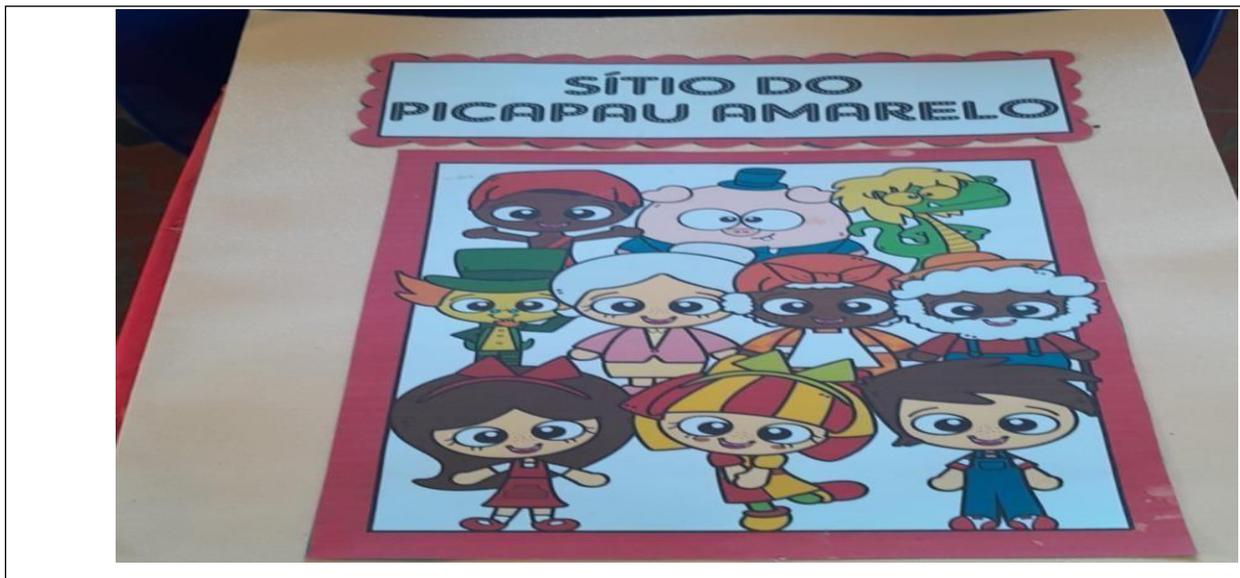
**Na oitava observação no dia 18/04/23**, essa data estava comemorando do dia nacional do livro infantil, a docente levou os alunos para o pátio para assistir uma apresentação sobre o autor Monteiro Lobato e os seus principais livros e personagens, a docente estava vestida da personagem Emília do Sítio do Picapau Amarelo, ela fez parte dessa apresentação interpretando a Emília depois da apresentação os alunos retornaram para a sala de aula. O cantinho do livro estava com uma decoração em homenagem esse dia, vários livros expostos, segue abaixo o cantinho do livro:

### **Figura 25 - Atividade**



**Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada**

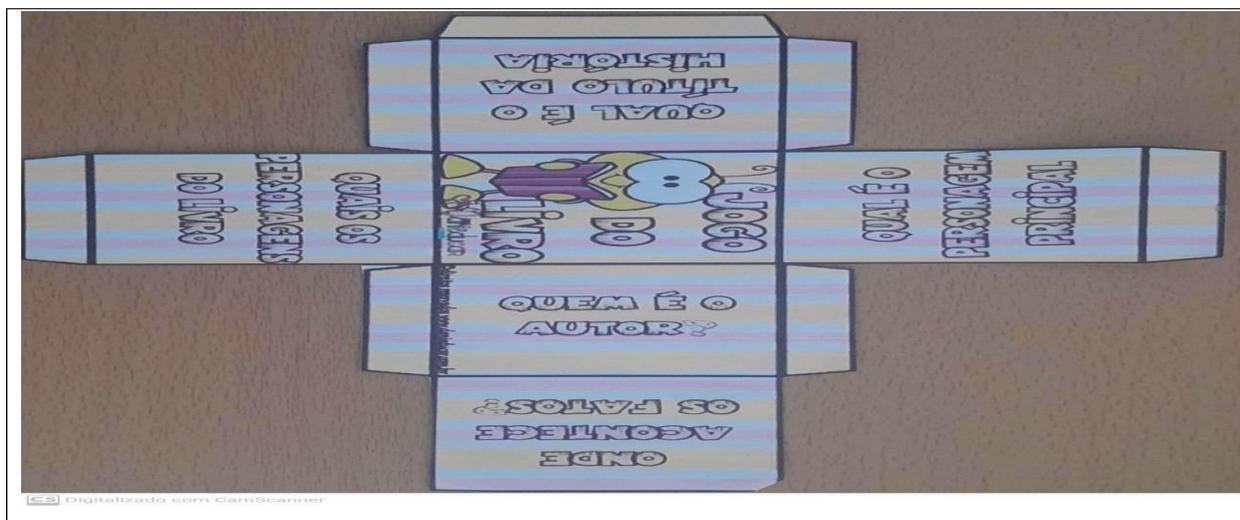
Neste espaço a professora solicitou que os alunos sentasse no chão, porque ela contou a história Sítio Picapau Amarelo, a docente produziu o livro com EVA, figuras dos personagens impressas. O livro segue abaixo:

**Figura 26 - Atividade**

Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Após a leitura, a professora fez uma brincadeira jogo do livro, ela chamava um aluno, esse aluno jogava o dado, ele tinha as seguintes informações: qual é o título da história ?, quais os personagens do livro?, quem é o autor?, onde acontece os fatos? Qual é o personagem principal? Os estudantes tinham que responder essas informações, neste dia os alunos estavam muitos animados e ansiosos para participar, como sempre a docente uma alegria imensa, reforçando todo o material foi produzido por ela. No final da aula, distribuiu para as crianças a pílula falante, uma caixa de remédio com balas. Produção dela, a escola não contribuiu com nada. A imagem do dado segue abaixo:

**Figura 27 - atividade**



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Dando continuidade, à docente apresentou a fábrica de textos, colou no quadro, e chamava um aluno de cada vez para montar sua história, depois os alunos leram a sua história. As imagens seguem abaixo:

**Figura 28 - atividade**



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada



Compreendemos que, no trabalho com a leitura e a escrita, é desejável que se utilize as atividades orais com intencionalidade pedagógica, ou seja, com a intermediação do professor. Para tanto, no terreno da oralidade, é necessário que as salas de aula se constituam locais de interações cotidianas e das artes de fazer dos sujeitos comuns, professores e alunos (Certeau 2014), desenvolvendo habilidades de contar e recontar textos oralmente, expor e debater temas variados, usar adequadamente a norma padrão, respeitar as variedades linguísticas, participar ativa e autonomamente de situações de uso público da língua oral.

**Na nona observação no dia 10/05/23** a professora organizou uma festa com a letra do (P), para explicar a letra (P). colocou a música “pirulito que bate bate”, logo após escreveu no quadro a palavra pirulito e solicitou que os alunos soletrassem. Em seguida colocou a música da pipoca. Escreveu a família silábica (P), (PA), (PE), (PI), (PO), (PU), (PÃO), os alunos soletraram a família, pois a docente colocou no quadro a imagens de figuras com a letra (P), as seguintes figuras são: (PIPOCA, PEIXE, PÁSSARO, PETECA, PIÃO, PÃO, PINGUIM, PULA), chamou alguns alunos para escrever a palavra de acordo com a imagem, alguns alunos escreveram correto, outros precisaram da ajuda dela. Dando continuidade, ela solicitou uma aluna para ler o texto (PIPOCA). Aluna leu sem dificuldade nenhuma, depois foi chamando alguns alunos para circular as palavras com a letra (P) que estava no texto.

Na mesma aula a docente colocou no caderno dos alunos uma atividade xerocopiada para eles fazerem na sala de aula, foi a seguinte atividade está logo abaixo:

**Figura 31 - atividade**

NOME: ATIVIDADE DE SALA  
 TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: 10/05/23  
**ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO**  
 1. LEIA O TEXTO ABAIXO E CANTE A MÚSICA.

**PIRULITO QUE BATE. BATE**  
**PIRULITO QUE BATE. BATE**  
**PIRULITO QUE JÁ BATEU**  
**QUEM GOSTA DE MIM É ELA**  
**QUEM GOSTA DELA SOU EU.**

2. PINTA AS LETRAS **P** NO TEXTO.  
 3. CIRCULE NO TEXTO AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA **P**.  
 4. ESCREVA A PALAVRA QUE VOCÊ CIRCULOU.  
 \_\_\_\_\_  
 5. QUANTAS LETRAS TEM NA PALAVRA PIRULITO?  
 \_\_\_\_\_  
 6. QUAL É A PRIMEIRA LETRA DA PALAVRA PIRULITO?  
 \_\_\_\_\_

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Figura 32 - atividade

OBSERVE A PALAVRA E RESPONDA:

**P I R U L I T O**

A) PINTE AS VOGAIS DE VERMELHO E ESCREVA ABAIXO.

B) PINTE AS CONSOANTE DE AMARELO E ESCREVA ABAIXO.

C) FALE A PALAVRA **PIRULITO** BATENDO PALMAS. FAÇA UM X PARA CADA PALMA QUE VOCÊ BATEU.

D) ESCREVA CADA SÍLABA EM UM QUADRADO.

CIRCULE O QUE RIMA COM **PIRULITO**.

PIZZA      PALITO      OVO

PINTE A IMAGEM QUE COMEÇA COM A MESMA SÍLABA DE **PIRULITO**.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Conforme dados já explicitados da prática dessa professora, foi possível apreender um trabalho com as propriedades da escrita alfabética sem que, com isso, recorresse a uma sequência de intervenção didática ancorada nos antigos métodos.

No entrecruzamento do saber a ensinar (currículo e outros materiais didáticos) e do saber efetivamente ensinado (Chevallard, 1991), é possível ver essas mesclagens que acoplam antigas e novas perspectivas de ensino de alfabetização, em uma complexa rede de apropriações e mobilizações dos saberes da ação na sala de aula (Chartier, 1998).

De acordo com dados das observações, foi possível verificar a presença constante do alfabeto na sala de aula, com leitura assegurada em relação a esse material, de modo que os estudantes já estavam familiarizados com essa leitura. Sabiam que o alfabeto era dividido em vogais e consoantes. Assim, como os gêneros textuais utilizados para a realização da leitura e compreensão, foram utilizados, também, para trabalhar o sistema de escrita.

**Na décima observação no dia 17/05/23** a professora inicia aula com o projeto “Petrolina Ler + escreve +” com a história “Pé de Feijão” para contar a história, fez uma dramatização com os alunos, eles foram os personagens da história. Também plantou uma semente de feijão no copo. Ela solicitou que os alunos escrevessem a história. Logo abaixo

estão as imagens :

**Figura 33 - atividade**



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

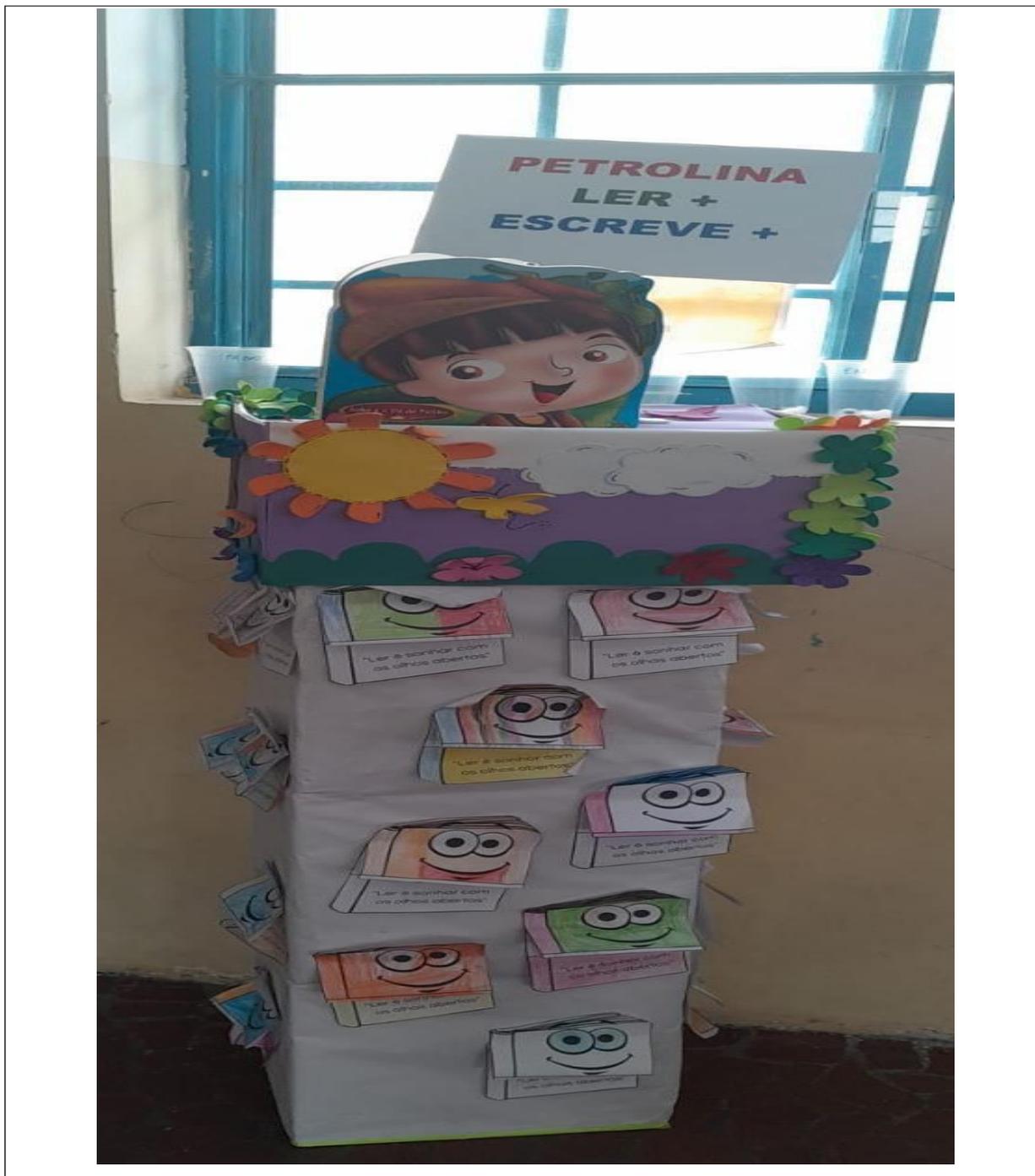
**Figura 34 -atividade**



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

**Figura 35 - atividade**

Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada



Logo em seguida, realizou a feijoada do F, dentro da panela tinha várias palavras com a letra (F), ela foi na banca de cada aluno, para eles tirarem uma palavra da panela, eles liam e diziam uma frase com a palavra.

**Figura 36 - atividade**

Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

**Figura 37 – atividade**

Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Dando continuidade à aula, os alunos realizaram atividade do livro didático páginas 102 e 103 o conteúdo era letra (F). A professora foi na banca de cada aluno, para verificar se eles estavam conseguindo realizar, alguns precisaram de sua ajuda, a correção da atividade foi feita

coletivamente.

Figura 38 - atividade

5. LEIA E COPIE A PALAVRA.

FADA



fada

fada

• AGORA, TRACE AS LETRAS.

f f

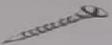
6. ACOMPANHE A LEITURA DO TRAVA-LÍNGUA. DEPOIS, LEIA RÁPIDO, SEM TROPEÇAR.

FADA FILÓ FOFOCA DA FOCA NA FILA DA FEIRA.

• QUE SOM MAIS SE REPETE NO TRAVA-LÍNGUA?

7. ESCREVA A SÍLABA QUE COMPLETA OS NOMES DAS FIGURAS.

PARA \_\_\_\_\_ SO



\_\_\_\_\_ GÃO



\_\_\_\_\_ TA



BI \_\_\_\_\_



GARRA \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_ DA



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Figura 39 – atividade

8. COMPLETE AS PALAVRAS COM VOGAIS.

\_\_\_\_\_ CA



F\_\_\_\_\_ GO



F\_\_\_\_\_ CA



F\_\_\_\_\_ GO



9. PINTE AS SÍLABAS QUE FORMAM OS NOMES DAS FIGURAS. DEPOIS, COPIE.

FUBA

FO FU BÃ

FI BO O

FO FU CA

10. MARQUE A FRASE QUE COMBINA COM A ILUSTRAÇÃO. DEPOIS, COPIE.

FÁBIO COME BOLO.

FÁBIO COME BIFE.



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Na decima primeira aula observada no dia 19/05/23, a professora inicia com uma brincadeira de palavra secreta. Ela passou com uma sacola, em cada banca dos alunos, eles tiravam a palavra, não podiam deixar os colegas ver sua palavra, a professora perguntava ao aluno para ele dá dica qual era sua palavra, para os demais adivinhar qual é a palavra, os alunos estavam todos bastante animados para chegar à sua vez. Depois que adivinhava a palavra, ela pedia para o aluno da palavra secreta, dizer as sílabas da palavra e a quantidade de letras. As imagens abaixo são as palavras que foram utilizadas:

**Figura 40 - atividade**

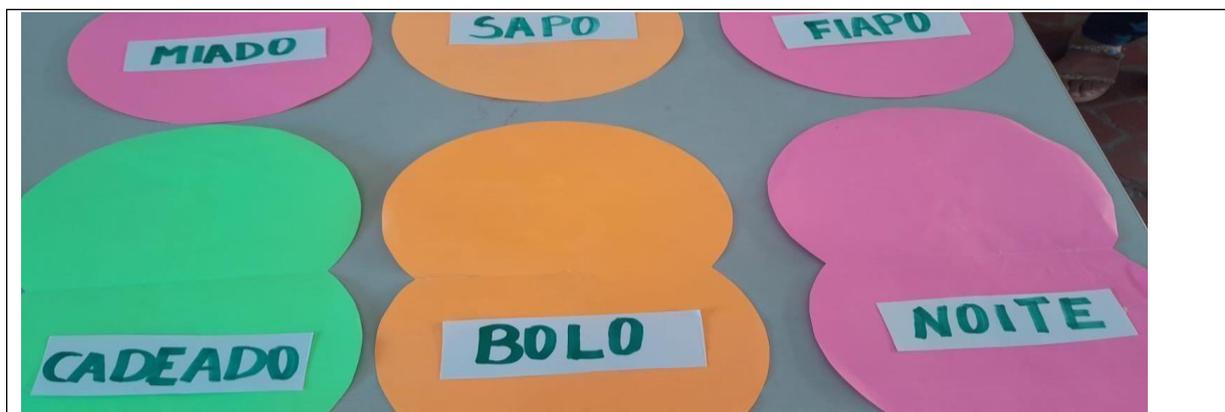


Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

**Figura 41 – atividade**



Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

**Figura 42 - atividade**

Fonte: ALVES, L. N (2023) – Dados da pesquisa-aula observada

Por meio das observações das aulas, percebemos que a docente procurou recriar e reinventar procedimentos e recursos ao seu jeito de uso e face às necessidades da turma. Algo formidável, na prática diária da docente, era a atenção que concedia aos 23 estudantes da turma, em especial aos dois que ainda se encontravam construindo a base alfabética de escrita. A disponibilidade e a mobilidade dela em sala de aula revelou sua arte de fazer face ao tratamento da heterogeneidade das aprendizagens.

Conforme a PNA, fica evidenciado que o processo de alfabetização deve partir das menores unidades, para que depois de adquirido o conhecimento de reconhecer os sons das letras, de juntar, formar palavras e, por fim, escrever textos, seguindo a concepção do método fônico, a professora segue essa ordem na sua prática de sala de aula, como podemos verificar nas figuras 17, 32, 37 entre outras figuras. Mas não é o que de fato venha a ser literacia ou letramento.

Segundo a BNCC e o Currículo em Ação de Petrolina, a apresentação do sistema de escrita alfabética para a criança deve acontecer de forma a considerar suas especificidades. Vygotsky (2000) afirma que, nas escolas, ensinam a criança a desenhar letras, mas não a sua função social, portanto, a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite, que tenha função social/que faça sentido.

Na PNA, entende-se que há uma contradição, ou não valoriza, a ideia de Vygotsky, quando deixa implícito em suas páginas a volta de um método tradicional que considera a língua escrita como um mero código. Em outras palavras, é pensar a escrita como codificação e a leitura como simples decodificação.

Tanto a BNCC quanto o Currículo de Petrolina possuem em seus textos um discurso bem diferente da PNA em relação à temática alfabetização. Os dois primeiros documentos em suas escritas, trazem sempre a contextualização com um planejamento articulado às demais

áreas do conhecimento, recomendando a utilização de gêneros discursivos diversos. É possível ver isso quando os documentos trazem os 4 eixos, evidenciando que a criança não precisa reconhecer a relação fonema-grafema para depois disso poder escrever, uma vez que ela pode fazer inicialmente do jeito que sabe, demonstrando suas experiências com a língua escrita.

## 5.2 A Transposição Didática na Escola professora Maroquinha

O conceito de transposição didática não é novo e vem ganhado espaço nas práticas educacionais reforçado pelo encaminhamento ao termo na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e na própria legislação educacional brasileira. A articulação entre os conteúdos, os recursos e meios para o desenvolvimento das competências exigidas nas áreas do conhecimento deve estar alicerçada na proposta pedagógica. E o que se pretende alcançar é o que define a escolha, o tratamento e o recorte dado ao saber sábio para ele se torne um saber a ensinar.

Como trata as concepções de alfabetização de letramento na PNA, narrativa da docente e a prática da alfabetização da alfabetizadora:

**PNA:** com base em evidências científicas Ciência Cognitiva (Brasil, p. 16-20, 2019)

**PNA:** alfabetização é o ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético (Brasil, p.18,19 e 50, 2019)

**PNA:** Literacia consiste no conjunto de conhecimentos habilidades e atitudes relacionadas à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. (Brasil, 2019, p, 18,21 e 51)

**PNA:** abordagem fônica (Brasil, 2019 p, 16)

**PNA:** prioriza a alfabetização no 1.º ano do ensino fundamental (Brasil, 2019 p, 32, 39, 42 e 52)

**PNA:** produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização (Brasil,2019 p, 44, 53)

**PNA:** competências essenciais para a alfabetização consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, vocabulário, fluência em leitura oral, compreensão de textos e produção de escritas (Brasil 2019, p 32, 33, 50 e 51).

**Narrativa da docente:** identifico o que cada criança sabe, realiza atividades com o foco no sistema da escrita, práticas de linguagem, projetos didáticos para alfabetizar. No letramento, utilizo diferentes recursos pedagógicos (jogos, textos). Fazendo com que as crianças/alunos interpretem e façam uso da língua nas práticas sociais. (Alves, 2023).

**Alfabetização na prática da alfabetizadora:** A professora expõe as famílias silábicas, alfabeto e vogais, palavras, leituras de texto, como exposto nas figuras desta pesquisa.

Na PNA, não há o conceito de letramento, pois o documento utiliza literacia, um termo utilizado em Portugal e que se define como um [...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva”. (Brasil, 2019, p. 21). Soares (2020, p. 35 e 36) destaca que a invenção do letramento por mais que tenha ocorrido na França, em Portugal e aqui no Brasil na mesma época, [...] entre nós, se deu por caminhos diferentes, [...] e no Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização [...] levando a uma inadequada fusão dos dois processos”.

Porém, na PNA, é justificada essa ausência/substituição, dizendo que [...] a opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente. (Brasil, 2019, p. 21). Ao longo do texto da PNA, há poucas explicações sobre a preferência por usar a palavra literacia em detrimento do termo letramento. O uso do termo literacia, conforme justificado nesse documento, está mais próximo do que ficou conhecido internacionalmente, o literacy.

Como se vê no quadro acima, a alfabetização é entendida como o [...] ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético (Brasil, 2019, p. 18), priorizando este processo já no 1º ano do ensino fundamental, anos iniciais. O que se pode inferir que basta apenas codificar e decodificar.

No tópico implementação e no Decreto nº 9.765/2019 que faz parte do documento, na PNA (Brasil, 2019, p.44 e 53), cita-se “[...] produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia”. Analisando detalhadamente esse excerto, pelo menos dois pontos chamam a atenção: a) os defensores deste documento parecem falar como se somente esta linha de pensamento fosse baseada em evidências científicas e as outras não; b) uma forte orientação aos professores alfabetizadores sobre o método a ser utilizado como se tivessem que “seguir” à risca o que está determinado. Ressalta-se que isso acaba influenciando na autonomia docente, no sentido de que é o educador quem deveria, com base nos seus estudos e conhecimentos sobre o processo de alfabetização/as diferentes abordagens pedagógicas, fazer sua escolha em relação à metodologia a ser utilizada em sala de aula.

Certifica-se com o pensamento de Soares, quando assim se manifesta:

[...] não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (Soares, 2020, p. 46 e 47).

Importa considerar que padronizar um método a ser trabalhado, no processo de

alfabetização, é desconsiderar as individualidades de crianças e professores, pois, de acordo com Soares (2020), o direcionamento de como trabalhar, dependerá das características do grupo em questão e, por isso, não há um método, mas múltiplos métodos.

Para Artur Gomes de Moraes (2012), não existe receita pronta para alfabetizar, é necessário considerar o que acontece no chão da escola, e na PNA, o método fônico é tido como a abordagem mais eficaz, no processo inicial de aprendizagem da escrita alfabética. No documento, aparecem 13 vezes a menção ao uso das ciências cognitivas com base em evidências científicas, como orientação para o processo de alfabetização. Como pilar para sustentar esses argumentos, citam outros países que fazem uso desta abordagem, o que se fortalece quando diz que

Nos Estados Unidos, o primeiro grande relatório científico sobre o tema foi produzido por Jeanne Chall, professora da Universidade Harvard, que publicou em 1967 o livro *Learning to Read: The Great Debate*. Nessa obra, Chall relevou quais abordagens eram mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e concluiu pela abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas. (Brasil, 2019, p. 16).

Nessa passagem, então, percebe-se que há indícios de que a PNA alinha-se somente à abordagem fônica, e que é eficiente para o aprendizado da leitura e da escrita. Conforme também indica o presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista Araújo e Oliveira, com participação no texto da PNA,

[...] o uso dos métodos fônicos, por si só, não irá resolver o problema da alfabetização. Outras evidências, igualmente vigorosas, devem ser levadas em conta pelas autoridades educacionais: um currículo nacional claro e consistente; estratégias e materiais didáticos adequados ao nível dos professores; instrumentos adequados de avaliação; professores de elevado nível acadêmico devidamente preparados; supervisão escolar adequada e um rigoroso ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Só o uso sistemático desse conjunto de evidências poderá ajudar o Brasil a dar um salto de qualidade – na alfabetização e na educação. (Brasil, 2019, p. 17).

Neste fragmento, pode-se perceber que sozinho os métodos fônicos não são suficientes, todavia, não considera nenhuma outra abordagem metodológica. Em suma, defendem os métodos fônicos aliados a outros instrumentos como exposto no excerto acima, uma vez que no documento da PNA, não há referência às demais facetas do aprendizado da língua escrita (Soares, 2020).

Na PNA, são citadas as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita: fase pré-alfabética; fase alfabética parcial; fase alfabética completa e fase alfabética consolidada. Porém, o que chama maior atenção, é referente à “fase alfabética parcial: [...] depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras. (Brasil, 2019, p. 28). O que

leva a pensar que, para a PNA, não há grande relevância a escrita espontânea das crianças na fase inicial da escrita. Depreende-se que a finalidade é somente codificar e decodificar e que as crianças não fazem nenhuma reflexão sobre as palavras, pois antes, precisam aprender as relações grafema-fonema.

Morais (2019) afirma que esta é uma visão associacionista da aprendizagem e que

acumularia informações sobre os grafemas correspondentes, a partir, por exemplo, das [...] a criança avançaria à medida que fosse capaz de isolar os fonemas das palavras e de associar/conectar a cada fonema o grafema correspondente. Adotando como explicação a repetição dessas associações (ou conexões), os pesquisadores dessa linha não analisariam se o aprendiz precisa vivenciar a mudança de esquemas mentais que construiu sobre a escrita, através de um processo que, paulatinamente, leva à compreensão das propriedades do alfabeto, passando por uma sequência de etapas evolutivas, tal como demonstraram Ferreiro e Teberosky (1979). Uma vez capaz de isolar fonemas, a criança aulas que receberia de um adulto que usa um método fônico. (Morais, 2019, p. 15 e 16).

De acordo com o autor, esse é um equívoco que está trazendo à tona métodos tradicionais, como o método fônico que se percebe estar presente implicitamente no documento da PNA, sendo justificado pelos índices alarmantes referentes à alfabetização e que de fato, são. Mas não será somente pela faceta fônica que se tem a solução. Moraes (2012) salienta a necessidade de os professores criarem novas metodologias de alfabetização, logo, essas metodologias não dizem respeito aos métodos tradicionais, neste caso, o método fônico. Para o autor, este método reduz a complexidade do aprendizado inicial da língua escrita.

No entanto, a PNA recomenda 6 componentes essenciais para o aprendizado da leitura e escrita, sendo eles: consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. (Brasil, 2019).

Iniciando pelo primeiro componente citado no documento, (Brasil, 2019, p. 33) [...] a consciência fonêmica é o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade de manipulá-las intencionalmente. (National Reading Panel, 2000; Gombert, 2003; Admas *et al.*, 2005). Entretanto, aparece nesse documento uma posição reducionista do conceito de consciência fonêmica, deixando a entender que, para a criança compreender o princípio alfabético, ela precisa isolar as unidades orais para depois relacionar em grafemas. Dito de outro modo, veem a língua escrita como código. Para Moraes (2019, p. 59), “[...] as atividades que implicam manipular fonemas seriam, por exemplo, aquelas nas quais o indivíduo precisa realizar a adição ou a subtração de fonemas de uma palavra”.

O segundo componente defendido na PNA, é a instrução fônica sistemática, que

[...] leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas). [...] o ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica) (Cardoso Martins; Corrêa, 2008). Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons (Mulder et al., 2017; Cardoso-Martins; Batista, 2005). (Brasil, 2019, p. 33)

Analisando este fragmento, depreende-se com clareza que, para os defensores dessa abordagem, não é importante pensar como as crianças aprendem, o que pensam sobre as letras, o que elas entendem por aprender a ler e escrever, quais suas expectativas. Apenas querem unificar esse aprendizado, a fim de que todas as crianças se alfabetizem do mesmo modo e ao mesmo tempo, sem ao menos levar em conta as dificuldades de aprendizagem que se sabe que são muitas em uma escola real, com pessoas reais e que estas evidências não compreendem.

Como terceiro componente, tem-se a fluência em leitura oral que, conforme a PNA, “[...] é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. A fluência libera a memória do leitor, diminuindo a carga cognitiva dos processos de decodificação para que ele possa concentrar-se na compreensão do que lê”. (BRASIL, 2019, p. 33).

Mais uma vez destaca-se o quão reducionista mostra ser este documento no que diz respeito à alfabetização, quando não considera a presença dos gêneros discursivos que circulam na sociedade, tratando o texto como um amontoado de letras e palavras, deixando em evidência que o objetivo é que o aprendiz decodifique com fluência.

O quarto componente se refere ao desenvolvimento do vocabulário. Esse desenvolvimento pode ser “[...] indiretamente, por meio de práticas de linguagem oral ou de leitura em voz alta” ou ainda “[...] diretamente, por meio de práticas intencionais de ensino, tanto de palavras individuais, quanto de estratégias de aprendizagem de palavras”. (B, 2019, p. 34). O quinto componente se refere à compreensão de textos, sendo o propósito da leitura, “[...] trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão”. (Brasil, 2019, p. 34).

Analisando simultaneamente esses dois componentes, pode-se inferir que, para os especialistas que trabalharam na elaboração da PNA, a compreensão da leitura só é válida quando a criança já detém certas habilidades. Para Morais (2013, apud Brasil, 2019, p. 34), a compreensão e a decodificação são processos independentes, tanto que “[...] é possível compreender sem ler, como também é possível ler sem compreender” (Brasil, 2019 p. 34). Há de se concordar com o autor, que é possível compreender sem ler, mas no texto da PNA não deixa explícito que se trata da escuta. Caso contrário, haveria uma contradição, quando no decorrer do texto aparece “[...] a capacidade de decodificação, no entanto, é determinante para

a aquisição de fluência em leitura e para a ampliação do vocabulário, fatores que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da compreensão”. (Morais, 2013, *apud* Brasil, 2019, p. 34).

Ou seja, uma criança ou um adulto que não estão/não são alfabetizados, podem compreender uma leitura feita por uma pessoa já alfabetizada. Pode-se citar o exemplo de uma criança na educação infantil, quando a professora faz uma contação de história.

E, por último, a produção escrita que “[...] diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos”. (Brasil, 2019, p. 34). É possível constatar que, segundo a PNA, escrever palavras reforça a consciência fonológica para crianças “mais novas”, já o escrever textos, para as crianças “mais velhas a escrita, “[...] ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais” (Brasil, 2019, p. 34). Nota-se que não trata o ensino da língua em uso, como prática, nos mais variados contextos sociais, ao citar “gêneros textuais”, que é diferente de gêneros discursivos. Deixa, à vista disso, ainda mais evidente a falta de estímulo às crianças, para a escrita espontânea, a fim de se expressarem, incentivando a criatividade. Fechando nosso texto, expusemos nossas considerações finais acerca da prática da professora alfabetizadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas conclusivas de nosso estudo, resgatamos o objetivo que foi examinar no sentido de compreender as concepções de alfabetização e letramento que embasam as atuais políticas públicas de alfabetização e a relação destes documentos com a prática alfabetizadora da professora. Considerando as prescrições oficiais para essa etapa de escolarização. Sublinhamos que, embora tenhamos acessado estudo nessa direção, entendemos ser esse tema que merece ser amplamente discutido em nosso país, considerando tantas as relações de força que marcam o campo curricular quanto, por vezes, o desconhecimento do que é praticado no chão das escolas brasileiras. Situando-nos em um estudo de caso, ocupamo-nos de problematizar e contribuir, sobretudo, com esse segundo aspecto.

Ao início de um ano letivo (2023), acompanhamos uma turma do então ciclo de alfabetização (1.º ano do Ensino Fundamental) de uma escola pública de Petrolina - PE, conforme realçamos no capítulo da metodologia, foram 11 observações em sala de aula, entre os meses de março a maio. Assumimos como categorias centrais, os eixos de ensino de língua portuguesa e, como transversais, aspectos ligados ao tratamento da heterogeneidade das aprendizagens, aos materiais didáticos e os oficiais entre outros. No intento de condensarmos nossos principais resultados, passamos a elencar e entrecruzar nossos dados a partir dos eixos considerados no estudo.

De acordo com o que nossos dados apontaram, a docente busca acompanhar os estudantes em suas especificidades, mas, de forma concomitante, demonstrava preocupação com a apropriação autônoma dos objetos enfocados na área de língua o intuito era de que os estudantes escrevessem e lessem com maior independência. Parecia haver consenso quanto ao perfil esperado no 1º ano do ciclo, momento em que o estudante teria que se apropriar do sistema de escrita alfabética - SEA, bem como produzir pequenos textos.

Entendemos que, para além da prática, a progressão do ensino pode ser apreendida, também, pelo material didático. No nosso caso, o intuito foi analisar esse aspecto pelas práticas desenvolvidas em turmas do BIA. Ao nos remetermos àquele material, sublinhamos que houve uso sistemático de livros literários, fichas com palavras, cartazes, músicas, livros PNLD, caderno de apoio, mas, paralelamente, a presença de folhas xerocopiadas.

Em conformidade com os dados descritos neste estudo, foi possível apreendermos avanços nas práticas de ensino de língua na turma acompanhada, de modo que os estudantes estavam sendo expostos a diferentes arranjos didático-pedagógicos (Chatier, 2007). Por outro lado, é inegável que o debate sobre as práticas de alfabetização, em nosso entendimento

necessita alcançar maior espaço do ponto vista das prescrições, dos materiais didáticos, bem como das práticas pedagógicas.

Necessitamos enfrentar tais questões e avançarmos na progressão dessas práticas da alfabetização, uma vez que o terreno da prática ainda indica escolhas intuitivas, embora, em alguns casos, conforme sublinhamos, a exploração dos objetos de saber estava alinhada com o que preveem os documentos de alcance nacional, a exemplo dos Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019).

No nosso país, ao longo dos programas de formação continuada no campo da alfabetização, vimos acompanhando a descontinuidade das políticas. Em nossa compreensão, isto vem se traduzindo em entraves para avanços significativos no ensino e na aprendizagem nessa área. A ausência de progressão, para nós, está vinculada a esse quadro macro das políticas de governo, que parece não assumir compromisso com a instauração de políticas de Estado.

As implicações desta pesquisa consistem no fato de que é preciso superar o entendimento desse aprendizado como a aquisição tão somente de uma técnica e ressaltar a importância do sentido no ato de aprender a ler e escrever. Isso porque, se as políticas e os programas de ensino não assumirem uma postura sobre alfabetização no sentido cultural, social e político, a aprendizagem continuará associada, apenas, à aplicação de provas, à taxaçoão de notas e ao cálculo das porcentagens de alunos que adquiriram, ou não, a fluência na leitura e escrita.

O ato de aprender a ler e escrever não se caracteriza como um processo unilateral, assim como não existem receitas de alfabetização em meio a realidades completamente heterogêneas. É importante considerar o protagonismo docente, ou seja, o direito de escolas e professores optarem por metodologias que se definam como apropriadas no processo de aprendizagem dos estudantes. Diante de um cenário em que há uma preocupação em acelerar a memorização de conteúdos e preparar alunos para a realização de provas ao final de um bimestre ou semestre letivo, o desafio da escola é fazer com que o saber se torne fonte de atividade intelectual, sentido e prazer.

Dessa maneira, torna-se urgente pensar as escolas como instituições imersas em diferentes contextos socioculturais, em condições diversas e com seres únicos que necessitam de mobilização no processo de aprender. Nessa via, é preciso compreender que os estudantes precisam ser ouvidos quanto aos seus interesses e expectativas no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita, na intenção de promover práticas pedagógicas significativas, pois os docentes possuem o importante papel na mediação de um ensino que tenha sentido e que desperte o desejo dos discentes. O processo de aprendizagem da leitura e escrita não se

limita a garantir à criança a associação fonema e grafema, mas se configura como um alicerce para a constituição de um sujeito singular e de uma sociedade democrática.

Esta investigação não finaliza aqui, na medida em que abre caminhos e possibilidades para outras pesquisas com professoras(es), visto que traz alguns elementos primordiais para subsidiar a pesquisadora na construção de percursos metodológicos que possibilitem maior proximidade a esses sujeitos. Este estudo nos faz refletir sobre muitas inquietações que podem fomentar o desenvolvimento de outras análises, uma vez que um dado fenômeno estudado pode revelar outras questões que poderão ser investigadas. Que busquem relacionar o processo de formação continuada oferecida pela Rede de Ensino, à prática avaliativa dos docentes, a fim de compreender quais os rebatimentos deste processo na concretização do trabalho docente; por fim, a necessidade das investigações que se proponham a estudar a prática educativa lançaram mão de métodos que permitam a observação do trabalho pedagógico no seu acontecer.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Agosto, 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sZtjtWnx5pmDhVq5SmK9ztp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abril. 2024.
- AZEREDO, Felipe Costa. **O processo ensino-aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/802> .Acesso em: 10/jul. 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, Série Prática pedagógica, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de professores**. Educação e Sociedade, Nº 68, Campinas, 1999 (p.143-162).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em : <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 02 mai 2022.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BORTONE, Marcia Elizabeth. **Competência textual: a leitura**. Brasília: Editora UnB, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. MEC/SEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9.394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. MEC/SEB. Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular.** Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 03 jun 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. **O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18(3), 330-336, 2005.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. **O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24(3), p. 279-286. 2008.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira.** 2015. 427f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, 2015.

CERTEAU, Michel de. **“Teoria e método no estudo das práticas cotidianas”**, In: Maria Irene de Queiroz Ferreira Szmrecsanyi (org.), **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano.** Anais. São Paulo: FAU/USP, 1985.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 1. Artes de fazer. 22ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Os fundamentos antropológicos de uma teoria da Relação com o Saber.** *Revista Internacional Educon*, v. 2, n. 1, jan./mar. 2021.

CHARTIER, Anne-Marie. **A experiência docente entre conhecimento prático e conhecimento teórico.** Pesquisa e treinamento, conhecimento da prática: Uma questão de pesquisa e treinamento, INRP, n° 27, 1998 (p. 67-82).

CHARTIER, Anne-Marie. **Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e formação.** In: Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP. Vol. 26, n° 2, São Paulo, 2000 (p.157 - 168).

CHARTIER, Anne-Marie. **Escola, culturas e saberes.** In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Valeska; CUNHA, Jorge Luiz (Org.). **Escola, culturas e saberes.** Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, volume 2, Porto Alegre: 1990 (p. 177-229). Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod\\_folder/content/0/Chervel.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf). Acesso em: 12 abril. 2024.

CHEVALLARD Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** La Pensée Sauvage, Argentina. (1991)

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado .** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática.** Volume 3 n° 2, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>. Acesso em: 12 abril. 2024.

COULON, Alain. **Etnometodologia.** Petrópolis: Vozes, 1995.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização: o quê, por quê e como.** São Paulo: Summus, 2021.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** São Paulo: Artmed, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens:** BIA e 2º Bloco. SEEDF, Brasília, 2014a.

DOURADO, Luiz. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação e Sociedade.** Campinas, volume 28, n° 100. Especial, 2007 (p. 921-946).

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Formação continuada de professores.** Organizado por Andrea Tereza Brito Ferreira, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. 1ª Edição. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª Edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2010.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo. Inovações e impactos nos sistemas de informações estatísticas e geográficas do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 10 jan. 2024

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

KANT, Immanuel. **Réflexions sur l'éducation**. Paris: Vrin, 1966

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. 2ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA Juliana de Melo. **A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos**. In: LEAL, Telma Ferraz, GOIS, Siane. A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica; 2012 (p. 13-35).

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução ERNANI, Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. Reimpressão 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza. Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. **Problematização sobre a Abordagem da Consciência Fonológica na Alfabetização**. In: LINO, Claudia de Souza et al. FEARJ: debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2019. p. 137-154.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. Coleção questões de nossa época. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**. N° 11. janeiro/junho de 2012 (p. 03–11). Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.jpe.ufpr.br/jpe11\\_1.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.jpe.ufpr.br/jpe11_1.pdf). Acesso em: 05 nov. 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://mapasblog.blogspot.com/2015/09/mapas-de-petrolina-pe.html>. Acesso em 15 jan 2024

MENDES, Priscilla dos Santos; SILVA, Alexsandro. **Ensino de oralidade na alfabetização: análise dos critérios de avaliação do PNLD (1998 - 2016)** XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Reunião Científica Regional da ANPEd - NE, 2018.

MENEZES, Anna Paula de Avelar Brito. **Contrato didático e transposição didática: interrelações entre os fenômenos didáticos na iniciação à Álgebra na 6ª série do Ensino Fundamental**. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, Brasil, 2006

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5ª Edição. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. Volume 15 n° 44 maio/agosto, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/>. Acesso em: 12 abril. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. Perspectiva, Volume 23, n° 2. 2005 (p. 279- 301).

OLIVEIRA, Solange A. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-2314>. Int.pdf. 2007.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa no 1º ciclo: o caso da Secretaria Municipal de Ensino de Recife**.

Interdisciplinar. Ano IX. Volume 20. Itabaiana/SE. ISSN 1980-8879. Janeiro/junho 2014 (p. 47-60).

PAIS, Luiz Carlos. **Transposição didática**. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org.). Educação matemática: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PETROLINA. Currículo Movimento em Ação disponível em: <https://sites.google.com/edu.petroliana.g12.br/seduca/nossa-rede/documentos/curr%C3%ADculo>. Acesso: 10 mar .2023

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e Organização ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. 3ª Edição. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2011.

SILVA, Veleida Anahi da. **Por que e para que aprender a matemática? a relação com a matemática dos alunos de séries iniciais**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Magda. **Letrar é mais que alfabetizar**. Entrevista por Eliane Badanachvili. Jornal do Brasil, 2000. Disponível em: [www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/eapaço/virtual/alfabetizar](http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/eapaço/virtual/alfabetizar). Acesso em: 03 out. 2022.

SOARES, Magda. **A reinvenção da Alfabetização**. Revista Presença Pedagógica. 2003. Disponível em: . Acesso em: [http://pacto.mec.gov.br/formação.reinvenção.alfabeização](http://pacto.mec.gov.br/formação/reinvenção.alfabeização); 11 abr. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7.ed.; 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2020

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos**. Unisinos, v. 16, n. 1, p. 16-24, jan./abr. 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIÉDES, S. C. A.; SOUSA, S. N.; ARANDA, M. A. de M. A concepção de alfabetização em programas federais: tensões e (in)certezas da Política Nacional de Alfabetização (2016-2019). **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 8, p. 20-35, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol4n8.635>. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/6357](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6357). Acesso em: 12 abril. 2024.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## APÊNDICE A- Modelo da Entrevista

### AS PERGUNTAS DA ENTREVISTA

- 1) Fale sobre sua formação acadêmica e experiência profissional?
- 2) Como surgiu essa vocação para ser professora? Sua mãe é professora ou algum parentesco na família?
- 3) Você tem experiência nas turmas de 1.º e 2.º ano dos anos iniciais do ensino fundamental?
- 4) Você tem conhecimento das propostas curriculares que orientam a organização do ciclo da alfabetização da Secretaria Municipal da Educação de Petrolina-PE?
- 5) O planejamento das aulas é realizado? Você define o que será ensinado durante o ano letivo? Você utiliza o livro didático fornecido pela secretaria da educação? Você utiliza outros materiais ou só livro didático?
- 6) E o mapeamento dos níveis de escrita e leitura estudantes é realizado?
- 7) Existe na escola e/ou nos documentos oficiais metas ou objetos elencados para cada ano nas turmas de alfabetização?
- 8) O que você entende que os alunos devem saber quando inicia o 1.º e 2.º ano? E ao final?
- 9) Você percebe a progressão das aprendizagens dos estudantes em sala de aula e de um ano para o outro?
- 10) Em relação à heterogeneidade, existe estratégias para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

## ANEXO A- Termo De Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CAMPUS III

SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado em Educação,  
Cultura Territórios Semiáridos- PPGESA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

#### I-DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) Participante:

Angelica Alves Marcelino da Silva

Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento:

Documento de Identidade N° \_\_\_\_\_

Endereço: rua \_\_\_\_\_

Complemento: Bairro) \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_

#### II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: "A alfabetização e o letramento nas políticas públicas brasileiras e nas práticas de professoras(es) alfabetizadoras(es) em uma escola do município de Petrolina-PE: tessituras entre o prescrito e o real.

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Angelica Alves Marcelino da Silva

Cargo/Função: Mestranda

#### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE

SOBRE PESQUISA:

Caro (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: "A alfabetização e

o letramento nas políticas públicas brasileiras e nas práticas de professoras(es)alfabetizadoras(es) em uma escola do município de Petrolina-PE: tessituras entre o prescrito e o real, de responsabilidade da pesquisadora Angelica Alves Marcelino da Silva, mestranda da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo examinar no sentido de compreender as concepções de alfabetização e letramento que embasam as atuais políticas públicas de alfabetização e a relação destes documentos com as práticas alfabetizadoras de professoras(es) em uma escola no Sistema Municipal de Ensino de Petrolina-PE que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho busca investigar quais são as práticas alfabetização utilizadas por professoras(es) para efetivação da alfabetização nas turmas do 1.º e 2.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Petrolina-PE. Para isso, pretende-se obter dados e informações na Escola Municipal Professora Maroquinha, tendo como sujeitos da pesquisa os(as) professores(as) da instituição citada.

Na medida em que toda pesquisa envolvendo seres humanos implica em algum tipo de risco, alerta-se que o/a senhor (a) poderá se sentir incomodado/a ou constrangido/a, durante as etapas de coleta de dados, pela própria exposição pessoal ao ser observado/a e questionado/a, durante as entrevistas. Ademais, como terão momentos de observação participante no espaço escolar, às atividades desta pesquisa poderão sobrecarregá-lo(a), uma vez que sempre tem atividades a cumprir na escola ou interferir na programação prévia da instituição.

Sendo assim e com consentimento em termo específico, as entrevistas serão transcritas, respeitando os preceitos éticos. Caso o/a senhor/a aceite participar da pesquisa, será observado/a e entrevistado/a pôr Angelica Alves Marcelino da Silva, do curso de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia, mas, os conteúdos coletados só serão publicados e/ou inseridos no banco de dados com o seu consentimento. Bem como, o seu nome só será divulgado na pesquisa caso haja concordância e assinatura dos termos autorizativos.

A pesquisadora deste estudo a ser realizado no campo escolar assume o compromisso e a responsabilidade de não descumprir os preceitos éticos e legais. Os riscos que podem ocorrer nesta investigação são relacionados ao desconforto dos pesquisados devido a presença da pesquisadora no lócus de pesquisa, como também algum incômodo ou timidez dos entrevistados devido ao tempo dedicado às entrevistas e aos questionamentos, ou por causa de alguma pergunta abordada. Outro risco possível é em relação a desconfortos, caso a

pesquisadora ou os(as) participantes esqueçam de algum ponto importante a ser enfatizado por causa do nervosismo ou algo do tipo. Portanto, a pesquisadora irá priorizar o cuidado com os sujeitos participantes, bem como com os dados tratados para que não haja, em hipótese alguma, o descumprimento das normas legais.

Esta pesquisa contribuirá com a ampliação dos conhecimentos relacionados às vivências práticas de alfabetização de professoras(es) na escola, neste caso, nas turmas do 1.º e 2.º dos anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender a relevância dos professores terem uma formação inicial e continuada, voltada a efetivação de uma prática pedagógica de qualidade. A pesquisa compartilhará com a sociedade em geral a compreensão da importância da prática da alfabetização, para a formação de leitores autônomos, críticos e reflexivos.

O/a senhor/a pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e retirar sua autorização. Em todas as situações, garante-se que os dados não serão usados para fins diferentes do proposto. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o/a sr/, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo, onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Angelica Alves Marcelino da Silva ,

Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA.CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail:cepuneb@uneb.br Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN-Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 -Brasília-DF

**CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos da participação na pesquisa A alfabetização e o letramento nas políticas públicas brasileiras e nas práticas de professoras(es) alfabetizadoras(es) em uma escola do município de Petrolina-PE: tessituras entre o prescrito e o real e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participação sob livre e espontânea vontade. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos, artigos científicos e livros, e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a mim.

Assinatura do participante da pesquisa

(orientanda)

(orientador)

## ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS(ES) ALFABETIZADORAS(ES) EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PETROLINA-PE: TESSITURAS ENTRE O PRESCRITO

**Pesquisador:** ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 66112322.0.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.918.434

**Apresentação do Projeto:**

Esta pesquisa busca examinar no sentido de compreender as concepções de alfabetização e letramento que embasam as atuais políticas públicas de alfabetização e a relação destes documentos com as práticas alfabetizadoras de professoras(es) em uma escola no Sistema Municipal de Ensino de Petrolina-PE que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos: Mapear os documentos como leis, instruções normativas, pareceres dos Conselhos de Educação, proposta curricular do município de Petrolina-PE direcionados para alfabetização de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Analisar as concepções de alfabetização e letramento que norteiam os documentos oficiais das atuais políticas de alfabetização no Brasil e no município de Petrolina-PE; Desvelar como professores (as) das turmas de alfabetização do município de Petrolina-PE têm desenvolvido suas práticas alfabetizadoras em face as atuais políticas públicas de alfabetização do local e global. A metodologia Faremos entrevista com duas professoras (es) alfabetizadoras (es) que atuam nas turmas 1.ºe 2.º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Com o objetivo de analisar a prática docente exploraremos à pesquisa de natureza qualitativa, para a produção dos dados adotaremos a observação participante. Além disso, desenvolveremos uma pesquisa documental. A execução desta pesquisa tem como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Quais as concepções de alfabetização e letramento que embasam as atuais

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Contribuição do Projeto: 1.019.838

políticas de alfabetização e a relação destas com as práticas de (professoras/es) alfabetizadoras/es nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para o embasamento teórico (Suares (2017), Montali (2000), Kleiman (2005) Rojo (2010). Essas propostas curriculares e programas vêm sendo criados e incorporados ao ambiente escolar com o propósito de qualificar e universalizar a educação brasileira. Contudo, torna-se pertinente investigarmos as concepções que norteiam tais documentos, como também a maneira como os docentes desenvolvem suas práticas, com vistas a propiciar a alfabetização dos aprendizes. Em outras palavras, torna-se importante pesquisarmos as maneiras de fazer dos docentes frente às prescrições postas pelas políticas públicas.

#### OBSERVAÇÕES:

A metodologia de trabalho e os objetivos da pesquisa são claros e exequíveis. Os riscos e benefícios estão descritos conforme os princípios da ética em pesquisa. O cronograma está atualizado. São informados no Projeto os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa.

#### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são claros e exequíveis.

#### Objetivo primário:

1. Examinar no sentido de compreender as concepções de alfabetização e letramento que embasam as atuais políticas públicas de alfabetização e a relação destes documentos com as práticas alfabetizadoras de professoras(es) em uma escola no Sistema Municipal de Ensino de Petrolina-PE que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### Objetivos secundários:

1. Mapear os documentos como leis, instruções normativas, pareceres dos Conselhos de Educação, proposta curricular do município de Petrolina-PE direcionados para alfabetização de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
2. Analisar as concepções de alfabetização e letramento que norteiam os documentos oficiais das atuais políticas de alfabetização no Brasil e no município de Petrolina-PE;
3. Desvelar como professores (as) das turmas de alfabetização do município de Petrolina -PE têm desenvolvido suas práticas alfabetizadoras em face as atuais políticas públicas de alfabetização do local e global.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pereira s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bahia: Água de Meninos CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cap.uneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.918.434

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios estão descritos conforme os princípios da eticidade em pesquisa.

**RISCOS:**

Alerta-se que o/a senhor (a) poderá se sentir incomodado/a ou constrangido/a, durante as etapas de coleta de dados, pela própria exposição pessoal ao ser observado/a e questionado/a, durante as entrevistas. Ademais, como terão momentos de observação participante no espaço escolar, as atividades desta pesquisa poderão sobrecarregá-lo(a), uma vez que sempre tem atividades a cumprir na escola ou interferir na programação prévia da instituição.

**BENEFÍCIOS:**

A presente pesquisa não se esgota em si, esse estudo aponta possibilidades para que outros pesquisadores tenham um interesse da continuidade. Além disso, ressaltamos a relevância dessa pesquisa para a formação de professor/pedagogo e também para os docentes que se encontram atuando em suas salas de aula de alfabetização.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante para a formação de professor/pedagogo e também para os docentes que se encontram atuando em suas salas de aula de alfabetização.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Está anexada ao projeto a seguinte documentação de apresentação obrigatória, em conformidade com as normas brasileiras para a apresentação de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos:

1. Termo de compromisso do pesquisador;
2. Termo de confidencialidade;
3. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
4. Folha de rosto;
5. Termo de autorização institucional da proponente da pesquisa;
6. Termo de autorização institucional da coparticipante da pesquisa;
7. Termo de consentimento livre e esclarecido.

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.918.434

e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2056032.pdf	14/02/2023 20:51:47		Aceito
Outros	cartareposta.pdf	14/02/2023 20:48:42	ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	14/02/2023 20:44:40	ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/12/2022 16:04:14	ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA	Aceito
Outros	CONFIDENCIALIDADE.pdf	06/12/2022 16:01:32	ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAOCONCORDANCIA.pdf	06/12/2022 15:57:09	ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA	Aceito
Outros	coparticipante.pdf	06/12/2022 15:47:14	ANGELICA ALVES MARCELINO DA	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.918.434

e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2056032.pdf	14/02/2023 20:51:47		Aceito
Outros	cartareposta.pdf	14/02/2023 20:48:42	ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	14/02/2023 20:44:40	ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/12/2022 16:04:14	ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA	Aceito
Outros	CONFIDENCIALIDADE.pdf	06/12/2022 16:01:32	ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAOCONCORDANCIA.pdf	06/12/2022 15:57:09	ANGELICA ALVES MARCELINO DA SILVA	Aceito
Outros	coparticipante.pdf	06/12/2022 15:47:14	ANGELICA ALVES MARCELINO DA	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br

