



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

JESSICA DAMASCENO HUNGRIA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL DO 1º AO 3º ANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM
SANTA IZABEL DO PARÁ/PA**

CASTANHAL/PA
2018

JESSICA DAMASCENO HUNGRIA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL DO 1º AO 3º ANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM
SANTA IZABEL DO PARÁ/PA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Eula Regina Nascimento

CASTANHAL/PA
2018

JESSICA DAMASCENO HUNGRIA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL DO 1º AO 3º ANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM
SANTA IZABEL DO PARÁ/PA**

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr^a Eula Regina Nascimento
Orientadora

Prof.^a Dr. João Batista Santiago Ramos
Examinador (a)

Prof.^a M.Sc. Joel Dias da Fonseca
Examinador (a)

Conceito: _____

Castanhal: ____ de ____ de 2018

*Dedico aos meus pais Francisca Araújo Damasceno
e Moises Felix Hungria...*

*Que sempre estiveram ao meu lado proporcionando-
me uma formação ética, moral e espiritual, sou
imensamente grata em lhes dedicar esta vitória, pois
ela é de vocês também. Obrigada por me amarem
incondicionalmente!*

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Kadosh, que proporcionou a realização deste sonho de chegar ao Ensino Superior e concluir o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, e por sempre guiar os meus passos;

Aos meus Pais, por sempre estarem ao meu lado incentivando meus estudos e confiando nas escolhas que fiz durante esta caminhada;

As amigas que a Pedagogia me presenteou: Tatiana Iwanaga, Elizama de Jesus, Tacyana Peixoto, Josiane Amorim, Claudia Daniele e Érica Letícia. A nossa trajetória não foi fácil, as alegrias, as viagens, as brigas no whatsapp e as perdas marcaram as nossas vidas e nos uniram;

As amigas Eliab e Ana Gabriela, que são pedagogas maravilhosas e sempre estiveram ao meu lado;

Aos amigos da Turma da Pedagogia 2014 matutino, pelo companheirismo que nunca nos deixou desistir ao longo dessa caminhada, pois os desafios que vivenciamos fortaleceram ainda mais a nossa humanização;

A Professora Dr^a Eula Regina, pela sua competência durante as orientações, que com dedicação e paciência dispôs de seu tempo contribuindo com a construção deste trabalho;

Aos professores, que dedicaram-se para estarem formando pedagogos críticos e comprometidos com a educação, vocês marcaram presença com suas personalidades e suas metodologias de ensino;

A Universidade Federal do Pará/Campus de Castanhal, que proporcionou uma perspectiva diferente de enxergar o mundo e estar no mundo;

As professoras que participaram dessa pesquisa, e me receberam muito bem permitindo que entrasse em suas salas e conhecesse um pouco de suas realidades;

As alunas participantes da pesquisa, que de forma adorável e simples dialogaram comigo e contribuíram de maneira significativa para este trabalho se consolidar.

Estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitória, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente.

Paulo Freire

RESUMO

A alfabetização é um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, nesse sentido o objetivo desta pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas de alfabetização de professoras do ensino fundamental do 1º ao 3º ano e os desafios enfrentados por esses profissionais. Tendo como as questões norteadoras: Como se caracterizam as práticas pedagógicas de alfabetização docente? Qual a concepção de alfabetização na perspectiva docente/discente? Quais desafios são encontrados pelas docentes no processo de alfabetização? Para referenciar este trabalho dialogou-se com Ferreiro (1999, 2008, 2005); Freire (1989, 2009, 2014); Soares (1985, 2015); Souza (2016); Ribeiro e Araújo (2013); Abreu (2013); Brasil (2012); Moll (2009); Santos e Brito (2012); Barretto e Sousa (2005). Em relação a metodologia, a abordagem qualitativa norteou o estudo pautando-se nos autores: Gerhardt e Silveira (2009); Gil (2008) e Severino (2007). A coleta dos dados foi realizada via entrevista semiestruturadas e observações. O local foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do Município de Santa Izabel do Pará e os sujeitos foram três (03) professoras e três (03) alunas do ciclo de alfabetização. Os resultados da pesquisa apontaram que; 1) a prática pedagógica das docentes está atrelado a um ensino diversificado da leitura e da escrita, pois apresentam um trabalho formativo em que os alunos vão sendo inseridos em contextos sociais, por meio de atividades que levam os discentes a participarem e interagirem de maneira dinâmica ; 2) observamos que para as docentes a alfabetização é um processo dinâmico em que é compreendido tanto como aprendizagem ou aquisição da leitura e da escrita entrelaçada a interpretação para uso social, quanto um processo ainda com um viés mecânico; na perspectiva das discentes, a alfabetização é um processo no qual o conhecimento é construído de maneira mútua entre educador e educando, por meio da interação. A alfabetização seria algo fascinante e relevante para suas formações humanas; 3) constatamos na fala das professoras a ausência da família no acompanhamento dos processos de aprendizado de seus filhos, e como esse fator tem afetado diretamente no desenvolvimento cognitivo e social desses sujeitos.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica de Alfabetização; Ensino Fundamental Anos Iniciais; Alfabetização.

ABSTRACT

Literacy is a fundamental process for the cognitive and social development of children, in this sense the objective of this research was to analyze the pedagogical practices of literacy of elementary school teachers from 1st to 3rd year and the challenges faced by these professionals. Having as guiding questions: How are the pedagogical practices of teacher literacy characterized? What is the conception of literacy in the teacher / student perspective? What challenges do teachers face in the literacy process? To refer to this work, he spoke with Ferreiro (1999, 2008, 2005); Freire (1989, 2009, 2014); Soares (1985, 2015); Souza (2016); Ribeiro and Araújo (2013); Abreu (2013); Brazil (2012); Moll (2009); Santos and Brito (2012); Barretto and Sousa (2005). Regarding the methodology, the qualitative approach guided the study based on the authors: Gerhardt and Silveira (2009); Gil (2008) and Severino (2007). Data were collected through semi-structured interviews and observations. The site was a Municipal Elementary School of the Municipality of Santa Izabel do Pará and the subjects were three (03) female teachers and three (03) female students of the literacy cycle. The results of the research pointed out that; 1) the pedagogical practice of teachers is linked to a diversified teaching of reading and writing, as they present a formative work in which students are inserted in social contexts, through activities that lead students to participate and interact; 2) we observe that for teachers, literacy is a dynamic process in which learning as well as reading and writing acquisition is understood as intertwining the interpretation for social use, or a process still with a mechanical bias; in the perspective of the students, literacy is a process in which knowledge is constructed in a mutual way between educator and educating, through interaction. Literacy would be fascinating and relevant to their human formations; 3) we verified in the teachers' speech the absence of the family in the monitoring of the learning processes of their children, and how this factor has directly affected the cognitive and social development of these subjects.

Key Words: Pedagogical Practice of Literacy; Basic Education Fundamental Years; Literacy

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de turmas do ciclo de alfabetização	18
Quadro 2: Perfil das docentes	40
Quadro 3 – Formação continuada proporcionada pela Secretaria de Educação do Município de Santa Izabel/PA	69
Quadro 4 – Ausência da família nos processos formativos dos filhos	71

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	11
---	-----------

SEÇÃO I

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: NA BUSCA DA(S) RESPOSTA (S).....	15
2.1 LÓCUS DA PESQUISA.....	17
2.2 COLETAR DADOS: A PROXIMIDADE COM OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	20

SEÇÃO II

2. ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL: DIREITO IGUALITÁRIO E OBRIGATÓRIO.....	22
2.1 ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE PRODUÇÕES E CONSTRUÇÕES SOCIAIS.....	24
2.2 ALFABETIZAÇÃO E A PERSPECTIVA EMANCIPADORA	28
2.3 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS.....	33

SEÇÃO III

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO DOCENTE: AÇÃO INTENCIONAL TRILHADA POR DIFERENTES CAMINHOS.....	39
3.1 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DOCENTE/ DISCENTE.....	54
3.2 ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS NO PROCESSO.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICES.....	85

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Formar futuras gerações de seres humanos melhores é o objetivo da educação

Ramos & Souza (2017)

A alfabetização no decorrer dos séculos perpassou por diversas mudanças, dentre elas o próprio conceito vem sendo transformado e adequado para a realidade de cada sociedade e tempo histórico. Desse modo, a partir de estudos e pesquisas de especialistas em educação, a alfabetização passou a ser compreendida como um processo com etapas necessárias a formação cidadã de sujeitos críticos e políticos (FREIRE, 1989). Relacionado a essas variações conceituais Ferreiro (2005) afirma que:

Nas primeiras décadas do século XX parecia que “entender instruções simples e saber assinar” era suficiente. Mas no final do século XX e princípio do XXI esses requisitos são insuficientes. Hoje em dia os requisitos sociais e de trabalho são muito mais elevados e exigentes (p. 18).

Partindo dessa premissa, entende-se que a alfabetização atualmente não pode ser mais enquadrada em um enfoque tradicional de ensino, no qual os educandos tinham uma formação descontextualizada, porquanto as exigências deste mundo globalizado requerem a compreensão de uma aprendizagem que interligue os discentes ao contexto social. Para isso, é primordial que os professores compreendam que “a língua escrita é [...] uma prática social” (AZEVEDO, 2009, p. 43) e não um objeto a ser transmitido.

Dessa forma, para uma aprendizagem que conceba a alfabetização como um processo de construções conceituais da leitura e da escrita, é essencial que “a prática pedagógica de alfabetização [...] permita transformar a tarefa de aprendizagem em um desafio intelectual sempre significativo e emocionante, e o clima da sala de aula em um espaço de encontro de competências diversas” (AZEVEDO, 2009, p. 43).

Nesse contexto, ao docente cabe entender que cada criança aprende de maneira diferente, pois cada sujeito possui um tempo de aprendizagem, alguns tem mais facilidades outros precisam de mais tempo. Assim, ao docente é demandado clareza dessa peculiaridade que é intrínseca aos seres humanos. Uma vez que, a aquisição da leitura e da escrita não dar-se-á de forma homogênea por mais que os educandos estejam no mesmo ano escolar.

Além disso, a criança ao chegar na escola, traz consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos e vivenciados no seu cotidiano. Esse conhecimento prévio é de suma importância para o desenvolvimento inicial do aluno no ambiente escolar (FREIRE, 2014; BORTOLOTTI, 1998). No âmbito deste processo, ao qual o educando está adentrando, o professor desenvolverá papel de mediador, porém “isso não significa que o processo de aquisição da língua escrita seja “natural e espontânea”, que o professor se limite a ser um espectador passivo” (FERREIRO, 2008, p. 32), pois segundo Lopes (2016):

Pensar no professor como mediador no processo de aprendizagem na alfabetização remete a alguém, capaz de proporcionar ao aluno um contato direto com o seu objeto de aprendizagem, ou seja, possibilitar a interação do sujeito com o conhecimento. Um segundo fator de extrema importância com relação à mediação da aprendizagem é o docente trabalhar pedagogicamente com o ambiente e com as experiências informais que os alunos trazem promovendo o conhecimento científico e a formação do sujeito (p. 10).

Em vista disso, o professor desempenha um papel dinâmico capaz de despertar nos alunos a curiosidade de trilharem novos caminhos de conhecimentos. Nesse processo o docente também é pesquisador, porquanto necessita estar continuamente em busca de novos saberes, haja visto que inúmeros são os desafios que esses profissionais encontram em seu cotidiano.

Partindo disso, o estudo em questão tem como temática a prática pedagógica docente e os desafios da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa temática surgiu por meio das vivências durante o Estágio de Introdução ao Campo Educacional e o Estágio de Docência no Ensino Fundamental¹, no qual observou-se que os docentes enfrentam diversas situações desafiadoras durante a trajetória na alfabetização.

Dentro desta realidade ressalta-se que uma das dificuldades que os professores encontram é a exigência de alfabetizar a criança na idade certa ou apropriada como exposto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Dessa forma, para que este objetivo seja alcançado não depende somente dos professores, mas de vários fatores entre eles destacam-se a ação do governo, da escola e a parceria com a família.

¹ Essas duas disciplinas integram o desenho curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal/PA, e foram ofertadas no 4º e 8º semestre.

Partindo desse contexto, e da relevância da alfabetização na formação crítica dos sujeitos, as questões norteadoras dessa pesquisa foram as seguintes: Como se caracterizam as práticas pedagógicas de alfabetização docente? Qual a concepção de alfabetização na perspectiva docente/discente? Quais desafios são encontrados pelos docentes no processo de alfabetização?

Diante dessas inquietações, no Objetivo Geral buscou-se analisar as práticas pedagógicas de alfabetização de professores(a) do ensino fundamental do 1º ao 3º ano e os desafios enfrentados por esses profissionais. No caso dos Objetivos Específicos procurou-se: 1º) Caracterizar as práticas pedagógicas de alfabetização docente; 2º) Identificar a concepção de alfabetização na perspectiva docente/discente; 3º) Conhecer os desafios que são encontrados pelos docentes no processo de alfabetização.

Portanto, compreendendo a relevância da pesquisa no âmbito social acadêmico e pessoal. Este trabalho procurou contribuir através da investigação com a compreensão da propagação do conhecimento, trazendo para a sociedade relevantes questões educacionais no âmbito da alfabetização, que ainda hoje são pertinentes e precisam ser abordadas, discutidas e difundidas para que a sociedade saiba o quanto a educação precisa avançar em todos os seus aspectos.

Para isso foi fundamental que os(a) professores(a) e os(a) discentes expressassem suas opiniões, pois esta não é uma realidade isolada, porém está presente na vida da maioria dos brasileiros. O debate em torno da alfabetização na atualidade é necessário, uma vez que esta etapa caracteriza-se como um dos momentos de mais relevância dentro do processo de ensino aprendizagem da criança, já que neste período escolar, os educandos ao iniciarem a educação formal, paulatinamente internalizarão os conceitos e conhecimentos de várias dimensões, dentre esses o científicos.

Para fundamentação teórica, essa pesquisa dialogou com autores que discutem o processo de alfabetização e a prática pedagógica do professor a partir de um viés crítico e social, dentre eles destacam-se: Ferreiro (1999, 2008, 2005); Freire (1989, 2009, 2014); Soares (1985, 2015); Souza (2016); Ribeiro e Araújo (2013); Abreu (2013); Brasil (2012); Moll (2009); Santos e Brito (2012); Barretto e Sousa (2005).

Esta produção está dividida em três seções. Na primeira seção realizamos um recorte caracterizando brevemente as mudanças metodológicas acerca do ensino

fundamental e da alfabetização. Além disso, apresentamos o conceito de alfabetização discutido a partir da visão de autores como Freire; Ferreiro; Soares e Moll. E enfatizamos a relevância da alfabetização na perspectiva emancipatória, e para concluir a seção identificamos o percursos do ciclo de alfabetização, seus objetivos e desafios na escola.

Na segunda seção buscamos organizar o caminho metodológico percorrido, para isso destacamos que esse trabalho possui como norte a abordagem qualitativa de investigação e se caracterizou como pesquisa de campo e para fundamentação teórica dessa etapa dialogou-se com Gerhardt e Silveira (2009) e Severino (2007). Partindo disso, o local escolhido foi uma escola pública da zona urbana do Município de Santa Izabel/PA, e os sujeitos escolhidos que participaram foram três professoras e três alunas. Em vista disso, para a coleta dos dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e a observação.

A terceira seção foi destinada a análise e discussão dos dados obtidos, a mesma encontra-se dividida em três tópicos: no primeiro caracterizamos a prática pedagógica de alfabetização dos docentes a partir das observações e entrevistas. No segundo tópico discorremos acerca da concepção da alfabetização na perspectiva dos docentes e dos discentes. Em relação ao terceiro, abordamos os desafios do processo de alfabetização tendo como base os dados coletados com os sujeitos da pesquisa

Sendo assim, por meio dessa pesquisa objetivamos como resultado a compreensão dos principais desafios que circundam o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do entendimento do papel da prática pedagógica de alfabetização docente. Vislumbrando que o trabalho contribua para inspirar professores, a escola e a família a refletirem criticamente e compreenderem a necessidade do trabalho coletivo para aprendizados mais eficazes da criança.

Portanto, almeja-se que a escola, a comunidade escolar, o Estado, os docentes e a família cheguem a consciência da necessidade de uma educação lúdica e emancipadora, no qual os discentes se empoderem de ações que transformem suas realidades, pois como afirma Freire (2014, p. 75) “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”, portanto para que haja mudanças nos campos sociais é primordial que os sujeitos estejam envolvidos ativamente com o mundo.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: NA BUSCA DA(S) RESPOSTA(S)

Só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa

Gerhardt & Silveira (2009)

Este trabalho objetivou investigar a prática pedagógica de alfabetização de professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com a perspectiva de caracterizar e compreender os desafios que envolvem este processo. Para debater a problemática deste estudo, foi necessário a escolha adequada de determinados procedimentos metodológicos, abordados abaixo.

Antes de especificar os procedimentos, faz-se necessário compreender que no trabalho de pesquisa científico, a *metodologia* é parte fundante, pois por meio desse processo o investigador busca a compreensão do fenômeno investigado afim de chegar a resposta frente sua problemática. Gerhardt e Silveira (2009) partem dessa compreensão, ao afirmarem:

Metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica (p. 12).

Partindo da relevância metodológica, a presente pesquisa enquadrou-se na **Abordagem Qualitativa**, que ocorre de maneira descritiva e exploratória, na busca de compreender as ações dos participantes através do meio em que encontram-se inseridos, suas opiniões, costumes e anseios no contexto natural dos sujeitos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Dessa forma, a abordagem qualitativa proporcionou uma melhor interpretação e descrição dos fatos. A vantagem de trabalhar com esse tipo de abordagem, é que esta possibilita um contato maior com os participantes. Relacionado a essa questão Gerhardt e Silveira afirmam que:

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais [...]. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (2009, p. 32).

Deste modo, a pesquisa de abordagem qualitativa possui um caráter de cunho social, pautado nos valores humanos e nas interações de grupos sociais. Contudo, é necessário que o pesquisador esteja atento a este tipo de abordagem, porquanto a “excessiva confiança no investigador [...] reflexão exaustiva acerca das notas de campo [...] envolvimento do pesquisador na situação pesquisada [...]” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), podem levá-lo a resultados equivocados, o que comprometerá sua pesquisa, assim, é necessário muita atenção.

No âmbito da pesquisa qualitativa foi realizado um estudo de caso, para um maior aprofundamento dos objetivos da pesquisa, além de proporcionar um estudo mais minucioso do ambiente e dos sujeitos participantes. De acordo com Gil (2002, p. 54) este método “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Dessa maneira, Gil (2002, p. 55) afirma que a finalidade do estudo de caso não consiste em “proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”. Partindo disso, destacamos que um estudo de caso profundo é uma tarefa difícil de realizar, pois exige do pesquisador disciplina e dedicação na observação do local de realização da pesquisa e na análise dos dados coletados.

A **pesquisa de campo** foi escolhida, uma vez que os participantes foram observados em seu ambiente natural, não havendo modificações do local por parte do pesquisador (SEVERINO, 2007), dessa forma foi possível uma maior averiguação dos dados coletados. Além disso, Lakatos e Marcolí (2003, p. 186) afirmam que a pesquisa de campo “é [...] utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Desse modo, a pesquisa de campo busca estudar “indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”, a partir da realidade observada (LAKATOS E MARCOLI, 2003, p. 189). Relacionado a este aspecto, destacamos suas vantagens e desvantagens.

A vantagem da pesquisa de campo, está relacionada a quantidade de informações que se pode obter sobre o fenômeno pesquisado, além de permite uma

coleta de dados mais profunda, no qual é possível analisar de várias maneiras e “com objetivos diferentes” (LAKATOS; MARCOLI, 2003, p, 189) a perspectiva dos sujeitos participantes.

Contudo, o pesquisador precisa estar atento, pois quando as pessoas são observadas em seu local natural, estas poderão agir de forma diferente ou falar coisas que não são totalmente verídicas, essa questão poderá comprometer os resultados da pesquisa (SEVERINO, 2007). Além dessas desvantagens, Lakatos e Marcoli (2003, p. 189) destacam o “pequeno grau de controle sobre a situação de coleta de dados e a possibilidade de que fatores desconhecidos” interfiram diretamente nessa coleta.

1.1 LÓCUS DA PESQUISA

Trabalho efetuado no **Município de Santa Isabel/PA**, situado na Região Nordeste do Estado do Pará, com uma população estimada de 67.686 habitantes e território de 717. 662km² (BRASIL, 2017). A instituição escolhida foi a **Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Silva**, fundada em 28 de fevereiro de 1975, localizada na zona urbana, atendendo em 2018 um total de quinhentos (525) alunos, sendo cento e noventa e seis (196) dos anos iniciais e trezentos e vinte nove (329) dos anos finais. O quadro de funcionários era composto de trinta e oito (38) servidores, sendo oito (08) professores efetivos e dezesseis (16) professores contratados.

Os alunos sujeitos de direito da escola são do próprio bairro, de localidades próximas e alguns são da zona rural. Ressalta-se que grande parte desses educandos utilizava transporte (ônibus) escolar para deslocarem-se para a escola e retornarem para suas casas. A escola funciona nos turnos da manhã e da tarde, em relação às classes do 1º, 2º e 3º ano² os discentes eram divididos em sete (07) turmas, como apresentado no quadro abaixo:

ANO	TURNOS	
	Manhã	Tarde
1º ano	01	01
2º ano	01	01

² Destacaram-se essas três classes, uma vez que ambas foram o foco da pesquisa.

3º ano	02	01
Total	07	

Quadro 01. Quantitativo de turmas do ciclo de alfabetização

Fonte: Secretaria da Escola M.E.F Joaquim Silva

As turmas nas quais ocorreu a pesquisa faziam parte do ciclo de alfabetização, sendo que o 1º ano (manhã) era composto de 28 alunos, eles conheciam algumas letras, mas não conseguiam ler palavras simples ou frases. O 2º ano (tarde) é composto de 25 alunos, a maioria conhecia uma quantidade significativa das letras do alfabeto e as famílias silábicas e três sabiam ler. O 3º ano B (manhã) possuía um total de 18 alunos, nesta turma todos sabiam ler, mas não de maneira fluente.

Segundo informações obtidas junto à gestora da instituição, a escola desenvolve os seguintes programas: Mais Alfabetização, Novo Mais Educação e o Programa Cooper Jovem desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), esse último era desenvolvido em parceria com a comunidade e tem como finalidade nesta escola a construção de uma sala de leitura. Isso foi confirmado tanto pela Gestora quanto pela coordenadora do Novo Mais Educação.

A escola apresentava uma sala de informática com quinze (15) computadores, porém as máquinas não estavam sendo utilizadas pelos alunos, pois segundo informações os computadores necessitavam de manutenção. Dessa forma, a sala estava sendo usada para ministrar aula aos alunos do 3º ano B. Destaca-se também que a instituição não possui sala de leitura, biblioteca ou brinquedoteca. Os livros que os alunos manuseavam eram os livros didáticos.

No caso do 1º, 2º e 3º ano que faziam parte do ciclo de alfabetização, além dos livros didáticos eles utilizavam os acervos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a coordenadora pedagógica cadastrou as professoras para estarem recebendo este suporte didático que auxiliava no processo de alfabetização do educandos. Assim, cabia as docentes organizarem em suas salas o “cantinho da leitura”.

A escola foi escolhida, devido o valor sentimental que representava para a investigadora, uma vez que, nesta instituição, cursei todo o Ensino Fundamental, e desde essa época o interesse em compreender o fenômeno educativo da alfabetização, pois constitui-se como fascinante o fato como os sujeitos constroem seus saberes e vão aprimorando esses conhecimentos com o tempo. E compreendo

que no âmbito desse processo, o professor por meio da prática pedagógica possui um papel fundamental, de mediador, de facilitador do processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, poder regressar a essa escola e lhes possibilitar proporcionar reconhecimento social e acadêmico, trouxe-me satisfação pessoal e sentimento de gratidão, perante esta instituição que como tantas não é a que idealizamos, mas faz parte da minha história e trajetória escolar.

Os **Participantes** dessa pesquisa foram três (03) professoras que estão atualmente lecionando no 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, e três alunas (03) sendo uma de cada turma das professoras. Como forma de preservar a identidade dos participantes na garantia do sigilo ético da pesquisa, os sujeitos receberam os seguintes nomes fictícios derivados de FLORES³.

- A Professora do 1º ano foi denominada de “Orquídea”.
- A Professora do 2º ano foi denominada de “Hortênsia”.
- A Professora do 3º ano foi denominada de “Tulipa”.
- A aluna do 1º ano foi denominada de “Margarida”.
- A aluna do 2º ano foi denominada de “Girassol”.
- A aluna do 3º ano foi denominada de “Rosa”.

O diálogo inicial na escola ocorreu com a gestora, no qual lhe foi apresentado à temática do trabalho, em sequência o objetivo da pesquisa e sua relevância, além de expor como ocorreria a coleta dos dados junto aos professores e aos alunos. A gestora foi bem receptiva e permitiu que tivesse início no dia seguinte, pois estaria avisando as professoras sobre a coleta de dados que estaríamos realizando. No dia seguinte ao chegarmos na escola conversamos com as professoras do 1º, 2º e 3º ano, e lhes explicamos o passo a passo da pesquisa, apresentando-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – termo em anexo –, lemos juntas e todas concordaram em participar assinando o documento. Na sequência esclarecemos os passos sobre a coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa.

³ A escolha na utilização de nomes de flores para as entrevistados foi uma opção pessoal da pesquisadora.

1.2 COLETAR DADOS: A PROXIMIDADE COM OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Os dados da pesquisa foram coletados através de **observações** – roteiro em anexo – das aulas das professoras, essa forma de coleta foi escolhida, uma vez que, por meio desse procedimento, o pesquisador poderá ter contato mais próximo com os sujeitos da pesquisa, haja visto que a observação trabalha com a ajuda dos sentidos humanos, através da fala dos sujeitos em seu cotidiano, de ver e analisar o que está ocorrendo, e de ouvir sabiamente os participantes e o ambiente como um todo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Compreendendo a importância da observação enquanto técnica para coleta de dados da pesquisa científica, Gil (2008) sustenta que “[...] a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa [...]. A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (p. 100). Desse modo, esta técnica utilizada para um determinado objetivo científico previamente formulado, possibilita uma leitura sistemática do ambiente e dos sujeitos observados.

Segundo Gil (2008) a vantagem da observação “em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzido” (p. 100).

Para esta etapa, foi efetuado um total de nove (09) observações, sendo três (03) para cada turma. Foi utilizado um roteiro com seis (06) questões sobre a prática de alfabetização dos professores, estas questões serviram para melhor conduzir a investigação e caracterizar as aulas das docentes.

Outra maneira de coletar os dados ocorreu por meio de **entrevista semiestruturada** – roteiro em anexo – realizadas com as professoras e com os alunos de maneira individual. Para as docentes foram elaboradas dez (10) perguntas, sendo quatro (04) de cunho pessoal voltadas para a formação acadêmica das docentes, e seis (06) focadas nos objetivos da pesquisa. Para as alunas foram pensadas sete (07) perguntas voltadas para a alfabetização a partir da leitura e da escrita.

Neste tipo de entrevista “O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72).

Ou seja, esse instrumento permitiu que o pesquisador fosse mais flexível na construção de perguntas que não estavam no roteiro de entrevista, mas que durante a fala do entrevistado alguns assuntos abordados despertaram a curiosidade em querer saber mais sendo que possuía uma relevância para a pesquisa. As entrevistas ocorreram no último dia de observação em cada turma.

A sistematização dos dados da entrevista ocorreram por meio da técnica de análise do conteúdo, esse procedimento foi escolhido, uma vez que, “trabalha com o conteúdo, e espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 86). Assim, por meio do diálogo com os sujeitos investigados, foi possível coletar informações que subsidiaram esta pesquisa e proporcionaram discursos pertinentes a problemática investigada.

Partindo desses esclarecimentos relacionados aos caminhos metodológicos percorridos durante a investigação. Na próxima seção abordamos a sistematização e análise dos dados coletados através das entrevistas e das observações, com o objetivo de discutirmos a prática pedagógica docente.

2. ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL: DIREITO IGUALITÁRIO E OBRIGATÓRIO

Antes de tudo é importante ressaltar que a educação no Brasil, segundo propalado a partir da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948, aponta a educação como direito humano básico, pois “todos têm direito à instrução, escola, arte e cultura.

Junior & Silva (2017)

A chave de leitura reafirma o direito legal e legítimo dos sujeitos a educação como princípio básico ao desenvolvimento humano. No entanto, o direito ao ensino e aprendizagem escolar sistematizado, por séculos foi negado às classes populares e minoritárias. Uma vez que, a educação no Brasil se estabeleceu de maneira excludente, sendo pensada apenas para e pela elite, relacionado a este aspecto, Cury (2008, p. 294) é categórico ao afirmar que a educação formal foi negligenciada “de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

Dessa maneira, ao regressarmos ao passado a partir de um olhar histórico-crítico, contemplaremos o cenário do ensino fundamental e como esta modalidade da educação básica se constituiu ao longo dos séculos como direito do cidadão brasileiro. Cury (2008, p. 294) afirma que esse direito “significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural”.

A universalização da educação escolar ocorreu gradativamente perpassando por um panorama de lutas históricas, manifestações e reivindicações forjadas pelo povo, por educadores e por movimentos sociais comprometidos com o fenômeno educativo. Na Constituição Federal de 1988 foi referendada essa conquista por meio do artigo 205, no qual está explícito que a educação é um direito de todos, sendo o desenvolvimento pleno da criança e sua efetivação na escola dever tanto do Estado, quanto da Família (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, podemos afirmar a garantia legal do processo de alfabetização enquanto direito humano conquistado constitucionalmente. Porém, durante muito tempo a leitura e a escrita foram compreendidas como simples códigos que precisavam ser memorizados e conseqüentemente usado pelas crianças. Nessa realidade os métodos sintéticos e analíticos foram utilizados para se obter um resultado no qual as crianças “adquirissem” a leitura e a escrita ao mesmo tempo de

forma homogênea. Este aspecto histórico da alfabetização pode ser observado, conforme exposto no Caderno do PNAIC:

Sabemos que as práticas de alfabetização não têm sido desenvolvidas de forma homogênea ao longo da nossa história. Até meados da década de 1980, quando pensávamos em alfabetização de crianças [...], vinha à nossa cabeça aquele ano escolar dedicado ao aprendizado da leitura e da escrita por meio do trabalho com um manual didático específico: a cartilha. Essa prática de alfabetização baseado em métodos sintéticos ou analíticos se fez presente ao longo do século passado (BRSAIL, 2012, p. 6).

Esses métodos de ensino esvaziados de sentidos para a criança tornaram-se com o tempo obsoletos e conhecidos como tradicionais. Pois, entendemos que o processo de aprendizagem não ocorre de maneira igualitária nas crianças, cada uma tem seu ritmo para aprender sendo ético da escola, dos docentes que se respeite esse aspecto da dimensão humana.

Além disso, estudos nas últimas décadas a respeito da alfabetização surgiram, a exemplo da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na qual abordam a escrita como objeto cultural do ser humano que possui valor e função social, denunciam que por traz de métodos descontextualizados e sem sentido, existem sujeitos em busca de conhecimentos e que as pessoas precisam ser percebidas no processo de alfabetização como elementos principais, e não como simples espectadores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Muitas formam as denúncias sobre o fato de a alfabetização não ser um processo mecânico, portanto, fazia-se necessário a compreensão da alfabetização como um processo dinâmico, um ato político de conhecimento crítico e criativo. Partindo desse movimento histórico, a alfabetização e por conseqüente o ensino fundamental perpassou por inúmeras transformações no âmbito político, social, econômico e civil. No âmbito da legislação da educação brasileira por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/96, destacamos a legalidade da educação como direito igualitário e obrigatório em consonância com a Constituição Federal (1988), como exposto anteriormente, enquanto princípios legal e legítimo.

Ainda sobre marcos legais a LDB Seção III destaca uma das significativas mudanças efetivadas no Ensino Fundamental, na qual a partir de 2006 com a Lei Nº 11.274 este nível de ensino passou a ter um tempo de duração de nove (09) anos,

sendo obrigatório o ingresso da criança a partir dos seis (06) anos de idade, como explicitado no artigo Nº 32 em seus respectivos parágrafos a saber:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Dessa maneira, pela força da lei ocorreu “a ampliação do ensino fundamental de oito (8) para nove (9) anos surge como uma possibilidade de melhoria da educação” (MEDEIROS; LIRA, 2016, p. 164), para que maior quantitativo de crianças pudessem adentrar mais cedo no processo de alfabetização. Além disso, ampliou-se o acesso para essas crianças e teoricamente visa-se sua permanência no processo, para que o quantitativo do fracasso escolar diminua (GUARNIERI; VIEIRA, 2009).

Diante destes fatos, compreendemos que a trajetória da alfabetização na interface com o ensino fundamental tem sido árdua, contudo existem avanços e conquistas na busca de novos territórios, capaz de possibilitar e oportunizar sujeitos que por séculos foram privados do direito a uma educação cidadã e democrática. Dessa forma, a universalização da educação deve está voltada para a alfabetização em uma perspectiva de inclusão social, no qual todos os indivíduos tenham acesso à escola e a um ensino de qualidade (CURY, 2008).

2.1 ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE PRODUÇÕES E CONSTRUÇÕES SOCIAIS

O ato de estudar implica sempre o de ler mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto.

Paulo Freire (2009)

A vida em sociedade é condição essencial para existência e progressão dos seres humanos, a coletividade permite a troca de experiências e a construção social,

econômica, política e cultural dos sujeitos. A partir dessa chave de leitura, compreende-se que “a linguagem é, portanto, uma produção cultural e coletiva da humanidade” (MOLL, 2009, p. 70). Porquanto, é por meio deste instrumento dinâmico e dinamizador que os seres humanos interagem na sociedade.

Ao refletir sobre a língua escrita, Moll (2009, p. 70) enfatiza que esta se origina devido à precisão da humanidade em registrar seus “atos e sentimentos [...], fatos ideias, descobertas, que vai permitindo ao homem equacionar problemas imediatos e guardar sua própria história”. Conseqüentemente, a escrita ao longo dos séculos evoluiu, surgindo à necessidade da humanidade ter esse domínio para expressar sentidos e significados.

Assim, a linguagem escrita é compreendida como um componente fundante e fundamental para formação cidadã da humanidade. Nesse sentido a apropriação crítica deste instrumento permite aos sujeitos posicionamento social e político. O homem adentra este patamar por meio da alfabetização, que segundo Ferreiro & Teberosky (1999), Freire (1989) e Moll (2009) inicia-se muito antes da educação escolar, uma vez que “ler e escrever são construções sociais” (FERREIRO, 2005, p.13), que correr por meio da interação e da troca de experiências no meio coletivo.

Dessa maneira, na abordagem do conceito de alfabetização, é necessário compreender que em seu sentido mais arcaico este processo esteve por muito tempo atrelado à competência dos indivíduos em saberem a “codificação (ou representação escrita de fonemas) e decodificação (ou representação oral de grafemas em fonemas)” (MOLL, 2009, p. 75). Essa visão tradicional perpetuou-se por um longo período, no qual muitos discentes “aprendiam” (decoravam) através da memorização de conceitos pré-estabelecidos pelos professores.

Nessa prática tradicional de ensino, os alunos são concebidos como seres sem luz e tábulas rasas que precisam ser (pre)enchidos de “conhecimentos”, e o professor é caracterizado como o detentor do saber. No entanto, essa constitui-se uma visão reducionista do processo educativo durante longo tempos. Porém, na luta histórica marcada por avanços e retrocessos transformou-se, e passou-se a compreender que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 24).

Portanto, é essencial que o professor, a escola, a família, o estado e todos envolvidos com a educação, compreendam a alfabetização nos anos iniciais como um processo ativo e impregnado de significados, capaz de recriar e despertar o

pensamento criativo nos educandos, além de possibilitar o exercício do poder da escolha da opinião crítica. Porém, esta concepção de alfabetização está imbricada de uma prática pedagógica transformadora, que interligue o aluno ao mundo que o cerca (Moll, 2009).

Esclarecemos então que, o conceito de alfabetização sofreu as pressões históricas e ampliou-se devido às mudanças sociais, econômicas e políticas que perpassam o contexto global da sociedade grafocêntrica. Deste modo, surgiram visões conceituais de educadores e educadoras, que por meio de vivências e pesquisas, passaram a compreender a alfabetização como um processo árduo de formação crítica, no qual os sujeitos participam ativamente da produção e construção do conhecimento.

Partindo-se dessa colocação, Moll (2009, p. 77) enfatiza que o conceito de alfabetização está ligado a “construção de um objeto conceitual, de natureza complexa, cuja apropriação requer um processo de longa duração, ou seja, vários anos [...] um processo dificilmente autorrealizável”. Além disso, a autora é enfática ao afirmar que pensar na alfabetização como um ato meramente motor é um “equivoco [...]. A motricidade está presente neste processo, mas a alfabetização é sobretudo uma produção conceitual” (p. 77).

Soares (1985, p. 21) ressalta que “sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através de códigos escritos”. Ou seja, a alfabetização engloba tanto a sonoridade quanto escrita das palavras, enquanto movimento dinâmico e dialético rumo a aprendizagem, contudo a autora afirma que a alfabetização não se limita somente a esta característica, mas proporciona um ensino de caráter significativo.

A concepção Freiriana acerca da alfabetização parte de uma compreensão crítica da realidade, na qual Freire (1989) afirma que “a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral [...], como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 1989, p. 13-19). Dessa forma, a alfabetização na perspectiva Freireana compreendida como processo educativo, e por consequência um ato político, no qual os sujeitos se apoderam criticamente para transformar sua condição e sua realidade.

Assim, a alfabetização para Freire (1989, p. 13) caracteriza-se como um processo dinâmico, no qual “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”,

ou seja, a alfabetização inicia-se muito antes da escolarização, e da aquisição da leitura e da escrita. Este processo ocorre na interação dos sujeitos com o meio no qual estão inseridos, por meio da interpretação e da construção prévia de conceitos básicos do cotidiano.

Partindo desse pressuposto, para Freire (1989, p. 13) a alfabetização dispõem de um caráter criador de conhecimento crítico, assim ele refuta a alfabetização mecânica ao afirmar que “seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras”. Essa forma de ensino é marcado por uma descontextualização de pura repetição, nesta concepção não se tem a construção do conhecimento, nem se proporciona a criatividade e a interação entre os alunos. Destacamos que na abordagem da alfabetização, nesta investigação dialogamos coma compreensão Freireana. Pois, entendemos alfabetização como um ato criador, criativo, político, capaz de contribuir na produção e construção social e política do conhecimento.

Outra definição para alfabetização é abordada por Ferreiro e Teberosky (1999), que apresentam a alfabetização como um processo complexo e trabalhoso, em que o aluno é o centro da aprendizagem, e a linguagem é compreendida como um agente de atuação de representações, não se limitando somente a transcrição (AZENHA, 1999).

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 7) trouxe uma nova visão acerca da alfabetização, uma vez que suas investigações possibilitaram a “descrição do processo de aquisição da língua escrita”. Essa abordagem proporcionou ao campo da educação mudanças metodológicas de aprendizagem para o docente e para o discente, além de uma perspectiva mais expressiva da alfabetização enquanto processo formativo de construção de conhecimentos.

Desse modo, para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17) o processo de alfabetização é “o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que este se constitui no objeto da sua atenção (portanto seu conhecimento)”. Nesse sentido, ressalta-se a importância da interação entre o aprendiz e a escrita, para que haja a construção do conhecimento.

Deste modo, é possível observar como do ponto de vista conceitual e teórico a alfabetização foi se transformando ao longo dos tempos, passando do ensino tradicional, para uma perspectiva crítica, emancipadora (que abordamos na

sequência) a uma compreensão que valoriza e oportuniza o conhecimento do educando. Ao retomar contribuições desses autores, buscou-se apresentar diversos olhares acerca do fenômeno da alfabetização, e através dessa exposição é possível observar pontos em comum, no qual a alfabetização ultrapassa uma aprendizagem mecânica e adentra em uma aprendizagem significativa, conceitual, crítica e política.

A partir disso, compreendemos a alfabetização enquanto processo de construção de conhecimento dinâmico da leitura e da escrita, que permite aos sujeitos serem alfabetizados, e viverem em sociedade grafocêntrica sendo capazes de exercer sua cidadania plena, além de compreenderem criticamente seu contexto social e buscarem transformar suas realidades.

Sendo assim, a alfabetização faz parte do cotidiano dos sujeitos e de suas experiências, pois “é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece” (MOLL, 2009, p. 77). Essa conceituação dialoga intrinsecamente com a base Freireana de conceber a alfabetização.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E A PERSPECTIVA EMANCIPADORA

Vamos pegar nossos livros e nossas canetas, pois são nossas armas mais poderosas. Uma criança, um professor, uma caneta, um livro podem mudar o mundo.

Malala Yousafzai

A educação é fundamental para o desenvolvimento pleno dos seres humanos, porquanto é através dela que os sujeitos buscam transformar seus pensamentos e suas realidades. Desse modo, Brandão (2007, p. 62) enfatiza que “a educação é um processo vital [...] Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos [...]. É atividade criadora, que visa levar o ser humano a realizar as suas potencialidades”.

Assim, compreende-se que a educação não se caracteriza pela transmissão de saberes, mas como um processo significativo e criativo que permite aos sujeitos a formação social, política, física e psicológica. Dessa forma, os indivíduos apropriam-se do conhecimento crítico e reflexão e tornam-se capazes de refletir criticamente sobre os acontecimentos que envolvem a sociedade, contudo para que se forme

sujeitos críticos, a educação precisa estar comprometida com uma aprendizagem emancipatória.

Dentro dessa realidade, aborda-se a relevância de um ensino crítico desde o ingresso das crianças nos processos formativos na escola, pois através da aquisição e do compartilhamento do conhecimento os alunos passam a construir gradativamente suas personalidades, relacionado a essa questão Freire (1989, p. 52) enfatiza que “nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola”. Nesse contexto, destaca-se enquanto uma das etapas primordiais na educação básica, o *processo de alfabetização nos anos iniciais*. No diálogo com essa premissa Mortatti (2004) afirma que:

A educação escolar se tornou, assim, agente de esclarecimento das “massas” iletradas e fator de civilização; a alfabetização, por sua vez, se tornou um meio privilegiado de aquisição de saber, no sentido de esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social e político. A partir de então, ler e escrever se tornaram o fundamento da escola obrigatória, gratuita e laica (p. 31-32).

Dessa maneira, no processo de alfabetização a partir de um viés emancipador é entendido que o “ato de ler [...] implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido” (FREIRE, 1989, p. 12). Essa percepção é primordial para os professores, uma vez que este profissional de educação desempenha um importante papel no processo de ensino aprendizagem, no qual através de sua prática educativa estará formando alunos com autonomia para viverem em sociedade.

Partindo disso, para que a alfabetização possa trilhar caminhos significativos é essencial que os docentes busquem desenvolver uma prática transformadora no ambiente escolar, levando os alunos a participarem de momentos de ressignificação da sua própria realidade, além disso, a interação entre educador e educando nesse processo torna-se fator indispensável na formação dos sujeitos (MOLL, 2009). Para isso, é primordial transcender a visão tradicional, na qual o ato de alfabetizar esteve enquadrado por longos séculos. Corroborando com essa questão Mariani e Carvalho (2009) abordam que:

A educação, entendida como formação integral do ser humano, é essencialmente um ato de relação. Relação humana que se arquiteta de forma objetiva, subjetiva e intersubjetiva. Nesse sentido a ênfase da prática pedagógica transcende o domínio dos conteúdos e se projeta nas condições estabelecidas para a concretização da relação educador-educando, que

agora não pode ser mais vertical, mas horizontal. De sujeito com sujeito e não mais de sujeito para objeto como na educação bancária (p. 2411).

Dessa maneira, destaca-se também no diálogo com a concepção Freireana a relevância de uma relação dialógica entre os participantes do processo educativo, o respeito aos saberes dos educandos enquanto dimensão necessária para o desenvolvimento da aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor torna-se mediador do conhecimento e os educandos interagem participando de maneira criativa, expondo suas experiências e construindo novos conhecimentos e conceitos científicos.

Além disso, Mariani e Carvalho (2009, p. 2411- 2412) abordam que “a postura dialógica no processo educativo imprime um aspecto consideravelmente mais dinâmico ao processo de ensino e aprendizagem. O diálogo como fonte de reflexão, ativa a criatividade, o compartilhamento de experiências”. Logo, percebe-se que o diálogo e a interação entre os sujeitos é uma característica fundamental que permite a troca de conhecimentos, uma vez que os educandos, em sua simplicidade trazem para sala de aula suas vivências cotidianas e os relatos enquanto fonte inspiradora para professores iniciarem o processo de alfabetização.

Dessa forma, Freire (2014) afirma que é por meio da realidade dos educandos que o ensino precisa partir, para que possa ser significativo e levar os alunos a se sentirem partes fundamentais da educação e não apenas objetos passivos, assim compreende-se que a “educação libertadora tem como objetivo [...] a emancipação humana. Esse objetivo, que torna a relação professor aluno, uma relação de cumplicidade é por si, um ato amoroso” (MARIANI; CARVALHO, 2009, p. 2411). A partir disso, Freire (2009, p. 57) foi categórico ao afirmar que a amorosidade, a humildade e a coragem de lutar são qualidades indispensáveis a prática docente, uma vez que sem essas qualidades o “trabalho perde o significado”

Desse modo, através da abertura ao diálogo os docentes levam os discentes a aprenderem “com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização” (FREIRE, 2014, p. 135), ou seja, uma alfabetização pautada nesses princípios, permite a conscientização e a luta pela superação da ideologia dominante e opressora. Nesse sentido Freire (2014) afirma que:

No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* [...]. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos

saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda* (FREIRE, 2014, p. 75).

Dessa forma, a educação configura-se paulatinamente como uma ferramenta emancipatória, a partir do momento em que as pessoas passam a intervir no mundo por meio de suas ações. Nesse sentido, para Freire (1989) é fundamental que a alfabetização esteja atrelada a leitura de mundo, conectada a cultura de cada sociedade e ao ato político que faz parte do processo educativo e da prática pedagógica.

Em vista disso, a alfabetização com foco na emancipação dos sujeitos tem se mostrado um desafio complexo, mas não impossível de se alcançar. Essas dificuldades estão ligadas, em sua maioria, ao tradicionalismo opressor, que por séculos controlou o sistema educacional, colocando a leitura e a escrita em um patamar qual a educação era transmitida de maneira técnica, rigorosa e punitiva. Os alunos “aprendiam” por meio do medo, e esta metodologia não permitia a autonomia ou o pensamento criativo.

No entanto, por meio das transformações no campo educacional, que ocorreram através de diversas manifestações de enfrentamento e de Leis enquanto resultado das lutas históricas, manifestos sociais por uma educação emancipatória distante da armadura da perspectiva tradicional. Esse movimento vem abrindo espaço para um ensino no qual os educandos são protagonistas e os professores passaram a compreender que o processo de aprendizagem ocorre mediante uma relação recíproca e que em sua profissão desempenham um papel fundamental (FREIRE, 2009).

Partindo dessas reflexões em torno da alfabetização, Ferreiro (2008) traz em suas palavras as perspectivas mudanças, de transformação, de recriação:

A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproxima-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transforma-la e recria-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação (p. 47).

Em vista dessas e outras reflexões, o ato de ler e escrever demandam mudanças necessárias, reconfigurando-se o processo de alfabetização, como etapa essencial que se interliga com a interpretação e com o contexto social, por meio das

recriações. Deste jeito, os educandos são chamados a ter uma maior liberdade para refletirem e expressarem seus pensamentos. Relacionado a isso, Mariani e Carvalho (2009) ressaltam que “a função primordial da educação está na plausibilidade esperançosa da superação de quaisquer situações de opressão provocadas pela ordem social injusta, uma vez que a educação se apresenta como espaço privilegiado de conscientização” (p. 2410).

Nesse sentido, docentes e demais profissionais comprometidos com a alfabetização necessitam compreender que “a educação para a emancipação se configura como libertadora, amorosa, humanizante e politicamente engajada com a causa dos oprimidos” (MARIANI; CARVALHO, 2009, p. 2410). Dessa maneira, refletir e pôr em prática uma educação, um ensino a partir desses princípios torna-se primordial para a formação de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática, não enquanto utopia para ser contemplada, mas enquanto utopia para ser conquistada.

Contudo, para que a alfabetização esteja a serviço da emancipação na realidade das escolas, se faz necessário professores qualificados, comprometidos, escolas com disponibilidade de estrutura física apropriada com biblioteca, laboratório, brinquedoteca, ginásio, projetos pedagógicos voltados para a alfabetização, espaços de leitura, enfim, espaços em que discentes e docentes estejam dispostos a prender a ensinar com vista a possibilitar da alfabetização as condições básicas para o desenvolvimento do aprendizado.

Outro fator pertinente, está relacionado as condições de trabalho dos docentes, pois a realidade, da grande maioria, tem se caracterizado por excessivas carga horária, levando ao desgaste físico e intelectual desse profissional, além das condições salariais baixas que não valorizam o trabalho árduo realizado pelos docentes. Dessa forma, esta realidade de precarização das condições do trabalho docente gradativamente tem acarretado perda da autonomia docente, e este é um agravante no processo educacional, pois para que ocorra aprendizagens emancipatórias é fundamental romper com essas situações opressoras que tem assolado a educação.

Sendo assim, para que a educação e conseqüentemente a escola, alcancem o patamar do conhecimento emancipador compete transcender o tradicionalismo histórico que ainda está arraigado em suas raízes. Em vista disso, ao pensar no ato de alfabetizar nos anos iniciais de forma emancipatória, é fundamental que os sujeitos

envolvidos nessa causa tenham clareza que estão travando uma batalha árdua, mas não impossível, pois como Freire (2014, p. 76) afirma “não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos”.

2.3 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Criamos uma escola pública obrigatória precisamente para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica.

Emília Ferreira (2005)

Em meados do século XX, com a expansão do Ensino Fundamental para oito (08) anos de duração, as escolas brasileiras passaram a serem organizadas por séries anuais, no qual por meio desse sistema objetivava-se a “preparação da criança para a sociedade por meio da “seleção das melhores”. Esta lógica de progressão funciona, ainda hoje, em uma perspectiva classificatória na qual a culpa da não aprendizagem recai sobre a criança” (BRASIL, 2012, p. 07).

Esta realidade acima abordada faz parte de uma perspectiva tradicional arcaica de ensino, tendo por premissa que para o sistema educacional, todos os educandos possuem o mesmo ritmo de desenvolvimento cognitivo. Logo, este pressuposto está “baseado na ideia de que o conhecimento é compartimentalizado e distribuído em séries anuais, cabendo aos professores, por meio das avaliações, verificar os alunos que dominam e, com isso, poderiam prosseguir em seus estudos” (BRASIL, 2012, p. 07). Essa é uma forma classificatória de compreender os exames, como uma maneira de medir, qualificar o conhecimento que os alunos conseguiram adquirir.

Nessa perspectiva, o conhecimento ocorre de maneira fragmentada em cada série, nesse sentido, é por meio das avaliações, que geralmente são realizadas via exames subjetivos, nos quais os educandos devem responder questões de acordo com a disciplina, então os professores verificam e classificam o desempenho dos sujeitos, e assim partindo dos resultados das provas, os alunos podem avançar para uma outra série ou ficarem retidos quantas vezes for “necessário”.

Dessa maneira, a partir da década de 1980 a organização escolar em séries foi considerada uma das responsáveis pelo aumento do fracasso escolar “sobretudo,

na 1ª série do 1º grau⁴, ano destinado à alfabetização e que apresentava índices elevados de repetência e evasão escolar” (BRASIL, 2012, p. 06). Desse modo, esses fatos corroboram com o que Ferreira e Teberosky (1999, p. 5) abordam em seus estudos, no qual constatam que um número exorbitante de crianças “fracassa já nos primeiros passos da alfabetização”, e este fracasso inicial desencadeia consequências no decorrer do processo educacional.

Partindo desse contexto, as políticas de ciclos na educação passaram a sobressair-se em algumas redes de ensino, na qual buscava-se implementar esta organização escolar (BARRETTO; SOUSA, 2005) como um meio de proporcionar a construção do conhecimento e tornar a escola um espaço de inclusão e transformação. Além disso, propõem “uma base democrática [...] ao garantir um processo mais longo de respeito aos ritmos e processos de aprendizagem dos alunos (CAVALCANTE, 2012, p. 2).

Dessa maneira, de forma mais específica destaca-se o Ciclo Básico de Alfabetização que “surgiu como possibilidade de eliminação da reprovação no final da antiga 1ª série do 1º grau. Ao propor a ampliação do período de alfabetização para dois anos 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, p. 07). Essa nova reconfiguração sugere a ampliação do processo de alfabetização, para um ciclo de dois anos, no qual os alunos não fossem retidos, mas tenham uma aprendizagem contínua ao longo desse processo. Em relação ao Ciclo, Cavalcanti (2012) ressalta que:

O termo “ciclo” passou a ser utilizado de modo mais recorrente no ano de 1984 [...] a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, cujo objetivo era substituir os dois primeiros anos escolares por um ciclo que abolia a retenção do primeiro ano para o segundo, tornando-se referência para expansão do ciclo no Brasil, inclusive para os demais anos da educação escolar; e ainda em caráter de referência propiciou a incorporação desta proposta na mais recente LDB (Lei 9.394/96) como uma das possíveis modalidades de organização do ensino no país (CAVALCANTI, 2012, p. 2-3).

Dessa forma, o ciclo básico de alfabetização compreendia e discorria sobre a superação da repetência criando nas escolas um ambiente alfabetizador, que levasse os alunos a uma aprendizagem significativa, através da diversidade de textos. Além disso, visava-se inserir as crianças em uma compreensão de mundo superando assim

⁴ Nomenclatura usada na época para referir-se ao atual 2º ano do Ensino Fundamental.

o ensino mecânico, baseado na transmissão de conteúdos curriculares (BRASIL, 2012; CAVALCANTI, 2012).

Em vista disso, a LDB/96 em seu Artigo 23 destaca que a organização escolar nas rede de ensino podem estabelecer-se da seguinte maneira “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização [...]”.

Assim, a partir da nova configuração do Ensino Fundamental para uma extensão de nove anos, o tempo do ciclo de alfabetização foi redefinido para três anos, incluindo nesse processo a criança de 06 anos de idade. Partindo disso, Barretto e Sousa enfatizam que “os ciclos [...] compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries [...] e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade” (2005, p. 660).

Além disso, o ciclo é uma maneira de confirmar o direito a educação para todos de forma igualitária, porquanto esta organização exigem mudanças de paradigmas no processo de aprendizagem, no qual a escola possa ser um espaço de construção de saberes em que haja a “democratização do ensino” (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 660) para que todos tenham acesso e permaneçam estudando.

Em vista disso, destacam-se a seguir as três dimensões do ciclo de alfabetização⁵ que norteiam a base para verificação da progressão de conhecimentos dos alunos durante o processo de alfabetização:

Progressão escolar, relacionada ao direito que a crianças tem de avançar na escolaridade; **progressão do ensino**, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; **progressão das aprendizagens**, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças (BRASIL, grifos nossos, 2012, p. 09).

Dessa forma, essas três dimensões formam um tripé, que aborda a defesa de um ensino contínuo, em que os alunos vão progredindo durante os três anos do ciclo sem que sejam retidos nesse processo, não fragmentando assim o conhecimento. Para isso é necessário fortalecer posturas “condizentes com essa nova forma de

⁵ Essas três progressões do ciclo de alfabetização foram retiradas da unidade 08 do caderno do PNAIC de 2012.

ordenar as aprendizagens, adequando-as ao percurso de cada aluno. É preciso, [...] garantir que a criança avance nos anos que compõem o ciclo apropriando-se dos direitos de aprendizagens estabelecidas” (BRASIL, 2012, p. 09).

Deste modo, em 2011 o Governo Federal implementa o Plano Nacional de Educação (PNE) no qual foi estabelecido vinte (20) metas, que abrangem a Educação Básica e o Ensino Superior, com um prazo de vigência para 10 anos. Entre as metas destaca-se a meta 5, que está focada na alfabetização das crianças até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Assim, através do PNE o ciclo de alfabetização foi fortalecido.

Por conseguinte, o PNE ao abordar a relevância e a urgência da alfabetização dos alunos dos anos iniciais apresentando em seus documentos metas e estratégias, incentiva a implementação em 2012 do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Este pacto viria elucidar o direito a aprendizagem e demonstra um compromisso dos órgãos do governo federal, dos estados e dos municípios em proporcionarem as crianças o direito a alfabetização na idade certa. Além do mais, focaliza na formação continuada dos professores, para que estes profissionais venham aprimorar suas práticas de ensino em sala de aula (SANTOS, 2013).

Dessa forma, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, surgiu como uma estratégia para amenizar a distorção idade-série, uma das consequências mais visíveis do fracasso escolar ocasionado pela repetência na seriação. Que segundo Gomes (2003), caracteriza-se por “tradições avaliativas e marcado pela “pedagogia da repetência” que é uma perversão da avaliação” (p. 39). Desse modo, destaca-se que a avaliação na perspectiva do ciclo de alfabetização assumi “um caráter processual, participativo, formativo, diagnostico” (BRASIL, 2012, p. 13).

Em relação a avaliação, este tem sido um aspecto muito discutido na organização escolar em ciclos, porquanto nessa perspectiva a avaliação faz parte do processo diário da aprendizagem dos alunos, não levando-os a progressão automática mas existe um “compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos [...] de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo eles progridam” (BRASIL, 2012, p. 09).

Partindo desse pressuposto sobre a avaliação, Barretto e Sousa (2005) ratificam que:

Esse tem sido considerado o aspecto mais desestabilizador do trabalho escolar, exatamente porque se confronta com a pedagogia do exame, lógica

norteadora das rotinas e práticas escolares, bem como das expectativas de professores, alunos e pais. No limite, os ciclos põem em questão a finalidade da avaliação, que tradicionalmente tem sido associada à seleção e classificação dos alunos, tendo por finalidade decidir sobre a sua promoção ou retenção para a série subsequente (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 674 - 675).

Dessa maneira, torna-se válido destacar que o ciclo de alfabetização tem encontrado dificuldades em sua efetivação. Uma vez que, pesquisas educacionais apresentam que “a mudança de paradigma na alfabetização e a reorganização do sistema escolar para ciclos não causou melhoria evidente nas práticas de alfabetização [...]. Temos vivenciado [...] diluição das metas e dos objetivos a serem atingidos” (BRASIL, 2012, p. 08-09). Assim, observa-se que algumas rede de ensino vem implantando esta organização de maneira inadequada, não levando em consideração os critérios e objetivos deste processo, este fato pode está relacionado a vários fatores que envolvem o governo, o estado e os municípios (GOMES, 2003).

Além do mais, um contingente de docentes e pais dividem suas opiniões, sendo que “alguns professores tem defendido a volta da repetência ao 1º ano do ensino Fundamental como forma de evitar que os alunos avancem sem o domínio da leitura e da escrita” (BRASIL, 2012, p. 08). Esses embates segundo Gomes (2003) demonstram aspectos desfavoráveis em relação ao ciclo.

Partindo dessas questões, compreende-se que a proposta original do ciclo de alfabetização possui um caráter voltado para uma educação democrática, inclusiva e emancipatória. Mas, como outras políticas educacionais quando postas em práticas acabam se distanciando do seu objetivo original e passando por diversas interpretações, e assim algumas vão perdendo sua essência, por diversos motivos, que nos parece ser a questão em relação aos ciclos.

Sendo assim, apesar dos diversos debates favoráveis e desfavoráveis sobre o ciclo, defende-se que essa maneira de organização escolar tem demonstrado relevantes questões educacionais, porquanto neste processo a aprendizagem, necessita ser significativa, para que as crianças compreendem a leitura e a escrita, a partir de sua contextualização. Além de confrontar a concepção de educação excludente, proposta pela classe dominante para as classes minoritárias. Assim, o ciclo de alfabetização aborda um compromisso com a aprendizagem dos alunos de forma contínua e não fragmentada (BARRETTO; SOUSA, 2005).

Nesta seção buscamos discutir a alfabetização e o Ensino Fundamental no diálogo com os marcos legais, partimos de um breve panorama histórico, em que discutiu-se o conceito de alfabetização a partir da perspectiva de autores como Freire, Moll, Soares e Ferreiro. Na sequência apresentamos a metodologia que conduziu esta pesquisa e os elementos que a compõem.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO DOCENTE: AÇÃO INTENCIONAL TRILHADA POR DIFERENTES CAMINHOS

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Paulo Freire

A chave de leitura reafirma o papel democrático da educação e neste contexto demanda a prática pedagógica do professor, refletir no âmbito do processo de alfabetização o compromisso com o ensino crítico, emancipador que respeite e valorize os saberes, a criticidade, a curiosidade dos educandos. Enquanto elementos fundantes do processo pedagógico, uma vez que, o docente desenvolve um papel primordial na formação dos alunos. Deste modo, conforme encontramos no PNAIC, a prática pedagógica deve estar sintonizada com algumas características⁶ como:

Respeito às diferenças e atendimento a diversidade, consideração a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; necessidade de diversificação de atividade [...] desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e acompanhamento de forma qualitativa (BRASIL, 2012, p. 19).

Partindo desses pressupostos, observamos via coleta de dados com ajuda do roteiro orientador, que o ambiente escolar é caracterizado por diversos sujeitos com pensamentos, crenças e etnias que as torna heterogêneos, além disso, os discentes possuem tempos de aprendizagens diferentes por mais que estejam no mesmo ano escolar e com a mesma idade. Assim, é por meio de uma prática pedagógica de alfabetização que tenha como finalidade a função social na formação de cidadãos esclarecidos, que o docente desenvolverá em suas aulas um ensino crítico (SANTOS; BRITO, 2012).

Deste modo, compreendemos a relevância da “organização da prática pedagógica por caminhos que priorizem o pensar, favoreçam o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações, possibilitem a inferência em todas as atividades e tenham na leitura e na escrita com função social” (SANTOS; BRITO, 2012, p. 6). Essa compreensão demanda a prática pedagógica ligada ao contexto sociocultural dos educandos, pois entende-se que o ato de alfabetizar abrange não somente a

⁶ Essas são apenas algumas características que a prática pedagógica apresenta, esse campo de conhecimento é mais amplo.

apropriação da língua escrita, mas também a interpretação e interação das questões sociais.

Partindo dessas considerações iniciais, nesta seção buscou-se sistematizar os dados que foram coletados, durante a pesquisa, por meio da observação da prática pedagógica das três (03) professoras, em sala de aula, e através das entrevistas com as três (03) alunas. Portanto, a princípio discorreremos acerca da *caracterização da prática pedagógica de alfabetização das docentes*. Em seguida nos dois (02) tópicos abordaremos a *concepção de alfabetização, na visão das professoras e das alunas, e os desafios do processo de alfabetização*.

Durante a coleta de dados, indagamos⁷ o perfil profissional das educadoras. Assim, a formação inicial das três (03) professoras que participaram e conseqüentemente contribuíram para efetivação da pesquisa se estabeleceu da seguinte forma:

PERFIL DAS DOCENTES			
	Orquídea 1ª Ano	Hortência 2ª Ano	Tulipa 3ª Ano
Formação	Pedagogia	Magistério e Pedagogia	Pedagogia
Instituição formadora	UNOPAR (Universidade Norte do Paraná)	FAERPI (Faculdade Entre Rios do Piauí)	
Tempo de Atuação	2 anos	2 anos	2 anos
Especialização	Educação Especial e Psicopedagogia		

Quadro 2: Perfil das docentes.

Fonte: Dado coletado junto as docentes.

Em relação a essas informações, observa-se a temática da formação continuada presente no discurso das docentes, no qual as três profissionais compreendem a relevância de estarem dando continuidade a seus estudos e aperfeiçoando suas formações. Este é um pensamento que os docentes precisam ter enraizado em suas mentes e colocarem em ação, porquanto à docência exige melhoramento e aprimoramento constante e progressivo da prática pedagógica em sala de aula. A maneira dos professores estarem buscando esta qualificação

⁷ Essa investigação ocorreu através da entrevista com as professoras.

profissional é por meio da formação continuada, seja esta ofertada pela escola, no qual o professor trabalha, ou uma busca pessoal de adquirir conhecimentos para trabalharem de maneira diferenciada no ambiente escolar.

Relacionado à temática da formação continuada Ribeiro e Araújo (2013) sustentam que:

A formação do profissional docente não ocorre somente no curso de formação inicial, mas, sobretudo, é no contínuo de sua formação que o mesmo tem a possibilidade de amadurecer os seus saberes e rever os seus fazeres. Sendo assim, sua formação é permanente, ao mesmo tempo, em que deve ser associado às necessidades do seu trabalho pedagógico na escola (p. 28).

De acordo com as autoras, a formação continuada é um processo, no qual os docentes buscam sempre melhorar a sua prática, esta inquietação emerge a partir da necessidade da reflexão crítica e constante que os educadores precisam exercer sobre suas práticas de ensino. Situado com esta colocação, Freire (2014, p. 24) afirma que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Ou seja, o ato de ensinar para uma criança ou para um adulto, carece de significado, de um aprendizado com sentido. Para isso, é importante que o professor reflita criticamente sobre a sua prática de ensino. Uma vez que, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2014, p. 40).

Dessa maneira, partindo das inquietações para compreender a prática pedagógica de alfabetização docente, buscou-se através das observações das aulas dos sujeitos participantes da pesquisa e das entrevistas, averiguar **como as professoras trabalham a escrita e a leitura dos alunos e quais recursos utilizam**⁸.

Esta abordagem se fez necessária, através da observação, sendo possível compreender como trabalhavam a leitura e a escrita nos anos iniciais. Além de perceber se a prática pedagógica de alfabetização desenvolvida consistia em uma perspectiva tradicional de ensino, ou em uma perspectiva que contextualizava o ensino e o percebesse como instrumento de transformação social.

Desse modo, ao observarmos a aula da **professora Orquídea do 1º ano**, percebeu-se que trabalha a escrita de maneira mais mecânica e a leitura mais

⁸ Esta é uma das questões observadas.

dinâmica. O termo *escrita mecânica* estava relacionado ao fato da professora escrever no quadro⁹ e os alunos copiarem, seja uma família silábica ou o nome de um numeral. Outra forma de trabalhar a escrita foi por meio de atividades do livro didático, que a escola oferece e livros que a própria docente comprava.

A escrita mecânica, presente nas aulas da Orquídea não definiram completamente sua prática pedagógica, uma vez que não é uma metodologia predominante em sala. Contudo, enquanto progressão do desenvolvimento da motricidade do educando, entende-se que faz parte do processo de alfabetização, não de maneira dominante, porquanto a escrita não se reduz a mecânica, mas é uma construção, principalmente significativa e de uso social (MOLL, 2009).

Como os alunos estavam no processo sistemático de aquisição da escrita e da leitura, a professora lia pequenos textos do livro didático ou utilizava os livros do PNAIC, no qual as histórias ilustradas tornava mais atrativas para as crianças. Depois da professora ler, contextualizava utilizando referências da realidade dos alunos com exemplos do cotidiano, fazendo perguntas que levassem os educandos a interpretar e compreenderem o que foi exposto.

Outra maneira que a professora trabalhava a leitura era envolvendo os alunos de maneira dinâmica em que escolhiam um determinado livro e liam para a turma. Essa leitura não era literalmente o que estava escrito, mas eles interpretavam as histórias através das imagens, ou seja, eles recriavam a história a partir de seus imaginários e usavam a criatividade.

Essa prática pedagógica que a docente trazia para as suas aulas, era um momento rico de aprendizagem de troca de conhecimento e interação entre o educador e os educandos, pois ao aluno era oportunizado expor seu conhecimento prévio, demonstrando através da leitura das imagens, sua criatividade. Nesse sentido, entendia-se que a leitura precisava possuir significado para o leitor. Partindo desse princípio Bajard (2002) é categórico ao assegurar que:

Ler é compreender, é, portanto, construir sentido [...]. Construimos sentido na leitura de um jornal, durante a proclamação do Evangelho [...], na leitura de uma imagem, de uma paisagem, do mundo [...]. Realmente, se não há compreensão, não pode haver leitura. Dessa forma, interpreta-se um desenho do mesmo modo que se interpreta uma paisagem ou um texto escrito (p. 81).

⁹ Durante a pesquisa a docente poucas vezes utilizou o quadro.

Dessa maneira, destacamos a compreensão da docente em oportunizar momentos em que a criatividade dos alunos é aguçada, pois é de total relevância no processo de alfabetização que os alunos sejam levados a participarem ativamente da construção de conceitos para que a leitura e a escrita ocupem um lugar significativo para os aprendizes.

Durante as aulas observadas, os recursos que a professora utilizava foram o livro didático; o quadro branco; materiais reciclados como palito de picolé que foi usado na aula de matemática para ensinar quantidade; tampinha de garrafa; livros do PNAIC; papel A4; além das cantigas de roda que ocorriam toda manhã para iniciar a aula.

De outra maneira, ao observarmos as aulas **da professora Hortênsia do 2º ano**, percebeu-se que a mesma trabalhava a escrita de forma mais tradicional, em todas as aulas a docente usava o quadro branco, como recurso principal, para escrever pequenos textos, atividades e até para fazer algumas brincadeiras das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Esta prática em sua maioria acabava deixando a aula enfadonha para os alunos, uma vez que a infância na qual eles ainda estão imersos exigia a presença do lúdico, da criatividade, do brincar como meio de aprendizagem prazerosa. As brincadeiras que ocorriam raramente, deveriam ser mais constantes, pois durante uma das observações a docente trabalhou um jogo matemático de adição e subtração, os alunos interagiram e gostaram, contudo esses momentos precisaria ser mais presentes. Abreu (2013) vem demonstrar a importância do lúdico na educação ao ratificar que:

A criança das séries iniciais do ensino fundamental estabelece uma relação afetiva com os objetos, pois a partir da experiência do brincar, gera uma atividade de aprendizagem, vivenciando e aprendendo de maneira lúdica [...]. O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, por isso a importância do lúdico na formação de sua personalidade. Por meio de atividades lúdicas a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações, integra socializando (p.102-103-107).

Portanto, a prática pedagógica do professor do ciclo de alfabetização demandava uma série de questões intrínsecas ao ato de alfabetizar. Reconhecer o lúdico nesse processo como metodologia transformadora e facilitadora permite ao educador e aos educandos traçarem um ensino no qual a aprendizagem efetua-se de maneira diferenciada (ABREU, 2013).

Em relação à prática de leitura desenvolvida com os alunos, a docente também usava o quadro, no qual escrevia pequenas frases para os alunos copiarem, em seguida passava algumas perguntas, após um determinado tempo lia as frases e as perguntas e depois respondia com os alunos. A sala possui um espaço chamado de cantinho da leitura, neste local tem vários livros interessantes do PNAIC, porém durante as observações a professora não manuseou este recurso.

Os alunos em alguns momentos apanhavam os livros encaminhados via PNAIC, no armário e começavam a narrar à história, eles interpretavam a partir da leitura das imagens. Tinha uma aluna que interagiu com as imagens, de uma maneira extraordinária, a leitura que a mesma fazia das imagens era bem mais divertida do que a escrita literal do texto. Assim, percebe-se que a professora está desapercibida a este fato, deixando escapar uma oportunidade incrível para a construção do conhecimento.

Alguns professores e escolas ainda trabalham com uma perspectiva tradicional da alfabetização e como este processo deveria desenvolver-se no ambiente escolar, este fato ocasiona uma barreira e dificulta a aprendizagem. Essa prática pautada na concepção bancária, na qual o saber é transferido, é retratado por Freire (2009) em diversas de suas obras, deixando claro que o ensino não se reduz a característica da transferência, e que:

Ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto (p. 23).

Sendo assim, a prática da professora Hortência demonstrava uma metodologia de ensino, que carecia de mudanças teóricas-práticas, para que o processo de alfabetização pudesse caminhar paulatinamente, de maneira que o aluno participasse ativamente deste ato criador, da jornada da aprendizagem, afim de ocorrer de maneira criativa e crítica.

No caso das observações nas aulas da **professora Tulipa, do 3º ano**, apreendeu-se que a leitura e a escrita são trabalhadas em uma perspectiva lúdica. Válido ressaltar que, durante as aulas a docente utilizava-se do quadro branco para passar assuntos e atividades, contudo o fato dela fazer uso desse instrumento não definiria ou caracterizava sua prática pedagógica como puramente mecânica,

porquanto este recurso quando trabalhado de maneira crítica em conjunto com outros recursos resulta na ascensão da aprendizagem dos alunos.

O lúdico encontrava-se presente na prática da professora, por meio dos jogos e brincadeiras, a exemplo disso destacamos um jogo trabalhado durante a disciplina de Língua Portuguesa, no qual a docente juntamente com os alunos confeccionaram várias fichas de tamanho pequeno, nessas fichas a docente escreveu todas as sílabas repetidas vezes, em seguida distribuiu a turma em duplas e pôs o jogo em um local em que todos poderiam manusear e participar.

Este jogo funcionou da seguinte forma: a professora tinha uma relação de palavras do cotidiano que os alunos deveriam formar utilizando as fichas¹⁰, a docente falava uma determinada palavra e os alunos em dupla juntavam as sílabas, depois escreviam a palavra em seus cadernos. Através desse jogo os alunos interagem entre eles e com a professora, isso tornou a aula dinâmica e o ato de ler e escrever mais atrativo para os aprendizes. Em relação a isso Abreu (2013) assegura que:

Nas brincadeiras com outros participantes, a criança desenvolve atitudes que trazem prazer e representam o mundo. A participação de outros na brincadeira, mostra a criança que ela necessita do outro, não porque ela é incapaz de realizar aquela atividade sozinha, mas porque a vida em sociedade depende da relação que travamos com os outros (p. 106).

Por conseguinte, observamos que esta prática desenvolvida em sala pela professora, agregava diversas questões de cunho educativo, pedagógico e social, uma vez que, associa a leitura e a escrita a aprendizagens de companheirismo e coletividade, levando os alunos a se relacionarem e compreenderem a alfabetização enquanto processo essencial, que ocorria na sociedade e não somente na escola.

Portanto, por meio deste processo educativo, os alunos participavam ativamente de sua formação como protagonistas na construção de saberes, além disso, eles vão desenvolvendo gradativamente suas identidades sociais e culturais. É válido destacar que nesse processo formativo a presença dos docentes se tornava indispensável, em que além de serem os produtores serão também os mediadores do conhecimento junto aos alunos, buscando formar cidadãos esclarecidos (FREIRE, 2014).

Por meio do exposto, observamos que as três professoras demonstravam características diversificadas em suas práticas pedagógicas. A maneira como

¹⁰ Essas fichas foram confeccionadas com o objetivo de trabalhar junção silábica.

trabalhavam a escrita e a leitura com seus alunos corroboram de certa forma a concepção¹¹ de alfabetização que ambos possuíam e compreendiam. Este conceito geralmente é forjado ao longo das experiências educacionais, no qual no cotidiano da escola as docentes constroem suas variadas formas de lecionar.

Cada professor, com base no seu conhecimento construído ao longo de sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos que poderão fazer parte da sua prática pedagógica, estando incluídos nesse processo variados discursos (não apenas os que estão na ordem do dia) (FERREIRA, 2005, p. 75 apud BRASIL, 2012, p. 21).

Dessa maneira, compreendemos que os caminhos construídos pelos docentes ao longo de sua regência precisavam priorizar construções sistemáticas, de uma prática pedagógica que levassem em consideração, a criatividade a participação ativa dos educandos no processo educacional, além de oportunizar aos alunos a construção de um pensamento crítico-reflexivo no qual a leitura e a escrita possam ser percebidas e postas em ação enquanto instrumento social (SANTOS; BRITO, 2012).

Relacionado a este aspecto, enfatizamos a relevância da professora compreender “a prática pedagógica para além da transmissão de conteúdo, como atividade que não se reduz a aplicação de métodos e técnicas de ensino, mas configurando-se uma prática social, cuja finalidade é formar para o exercício da cidadania” (SANTOS; BRITO, 2012, p. 4). Por este motivo se faz necessário a constante reflexão sobre a prática pedagógica e a busca por formação continuada.

Ressalta-se ainda que as educadoras agregavam as suas práticas não somente um conceito ou uma teoria sobre alfabetização, mas acabam correlacionando diversas teorias e saberes sobre alfabetizar. A exemplo disso destacamos a professora Orquídea, que trabalha em suas aulas tanto em uma perspectiva tradicional, quanto em uma perspectiva de ensino dinâmico que inclui a participação ativa dos educandos no processo. E a professora Tulipa que trabalha de maneira diversificada por meio da ludicidade.

Em vista disso, identifica-se que a prática das docentes do 1º e 3º ano se aproximava, pois ambas possuíam uma compreensão da alfabetização enquanto um processo que está além de uma técnica estatizada. A docente do 2º ano se

¹¹ A concepção de alfabetização na visão das docentes será exposta no decorrer da análise das entrevistas.

distanciava de certa maneira por demonstrar uma visão de alfabetização mais conteudista, no qual os alunos aprendiam por meio da repetição.

Esse entendimento que abrangia a forma como as docentes trabalham a leitura e a escrita, e os materiais pedagógicos que utilizavam, surgiu a partir das observações. Contudo, para oportunizar a voz das docentes, buscamos por meio da entrevista indaga-las com a seguinte questão: **Como elas caracterizam suas metodologias de ensino?** Segundo a professora Orquídea do 1º ano:

Nas minhas metodologias eu uso músicas, histórias, da história eu já abordo algo sobre a vida deles, eu nunca conto uma história para os meus alunos por contar, eu tiro algo dali daquela história e até também a interpretação de texto, porque não adianta eu copiar e não fazer perguntas, isso faz eles raciocinarem. Eu gosto muito de usar jogos; trabalho também com figuras, eu mostro uma figura e peço pra eles contarem uma história, dou um livro sem palavras, ou então digo para cada um pegar um livro e depois ir na frente contar a história, eles jamais vão contar o que está escrito, mas eles contam umas histórias belíssimas, as vezes até melhor do que a que está escrita; trabalho com filme, depois do filme eu trabalho os valores que o filme aborda. Eu tento fazer as minhas aulas bem didáticas, bem alegres, trabalho bem o lúdico, nas rodas de brincadeiras eu descubro quem não tomou banho, não tomou café.

Na fala da docente, percebemos que a escrita e a leitura são desenvolvidas em suas aulas, através de um viés significativo, que englobava momentos lúdicos, de troca de conhecimentos, e ao envolver os alunos no processo educativo, lhes dava o direito de dizerem as suas palavras e compartilharem seus saberes. Além disso, os recursos utilizados tornam a aula mais dinâmica e permitia ao docente conhecer melhor a realidade dos seus educandos.

É interessante que ao se expressar, a Orquídea não utilizava o termo metodologia no singular e sim metodologias no plural, interpreta-se com isso que a prática pedagógica de alfabetização das educadoras, não esgotava, necessariamente, em somente uma maneira de ensinar, mas pautava-se em um leque de conhecimentos seguidos de experiências vivenciadas ao longo da docência as quais permitia as professoras construir maneiras metodológicas diversificadas, de ensinar suas classes que se caracterizam por serem heterogêneas. Relacionada a esta circunstância, Santos e Brito (2012) sustentam que:

A prática pedagógica alfabetizadora constitui ação intencional, alicerçada em diferentes concepções e saberes, revelando o pensamento dos professores sobre o processo de aquisição da língua escrita. A vivência dessa prática possibilita ao alfabetizador [...] uma gama de conhecimentos peculiares ao exercício da docência, notadamente no processo de alfabetização (p. 1-2).

Deste modo, compreendemos que os professores constroem gradativamente suas metodologias de ensino, pautadas em várias concepções teórico-práticas ao longo de sua formação inicial ou continuada, esta formação conceitual reflete no cotidiano da sala de aula.

Em vista disso, a fala da professora retratava o que foi observado e exposto anteriormente, é claro que em sua resposta encontramos outros elementos que caracterizam sua prática em sala, isso ocorreu devido à quantidade de observações realizadas, não sendo possível na proposta dessa pesquisa acompanhar minuciosamente as docentes. Apesar disso, percebeu-se a coerência entre o observado e o discurso da docente.

Em contra partida a professora Hortência do 2º ano respondeu que:

A minha metodologia tem que melhorar, porque a escola exige muito da gente e a gente às vezes não tem recurso. Eu acho que a gente deveria trabalhar com Xerox é um método bom de trabalhar, mas pra isso o aluno tem que pagar e nem todos trazem, é R\$0,20 centavos, eu peço para outra professora bater Xerox em um local que é R\$0,08 centavos. Além do lúdico, que eu faço às vezes com eles no quadro brincadeiras, eu brinco muito com eles no quadro, tem uns jogos do mais educação, mas eu tenho medo de perder as peças então eu não pego, eu estou fazendo uns jogos.

Interessante na fala da professora o reconhecimento que faz sobre a necessidade de melhorar sua metodologia, destacando essa questão, uma vez que não é todo professor que possui a humildade de reconhecer suas limitações. Partindo desse dado sobre a necessidade de mudanças, na prática pedagógica do professor, Freire (2014) enfatiza que “O êxito de educadores [...] está centralmente nesta certeza que jamais os deixa de que é possível mudar, de que é preciso mudar [...]. *Mudar é difícil mas é possível*” (p. 77).

Dessa forma, por meio do diálogo com a docente foi possível perceber que aos poucos buscava mudar a sua metodologia, porém sua maior dificuldade esbarrava na falta de materiais pedagógicos, para dinamizar sua aula, assim sua opção era trabalhar com o quadro. A exemplo disso destacamos a questão da reprografia na qual a docente expõem que seria uma metodologia boa para utilizar em sala, mas nem todos os alunos possuíam condições de pagarem, e não dispõem de recursos para arcar com tais despesas.

Em vista disso, a docente reduzia o lúdico a brincadeiras desenvolvidas no quadro branco, quando o melhor seria a participação ativa dos alunos, na construção de jogos e brincadeiras, na manipulação de materiais, que os levassem a

perceber que o fenômeno da alfabetização estar interligado aos fenômenos sociais que os cercam no cotidiano.

Portanto, apesar das inúmeras dificuldades apresentadas pela docente, e comprovadas durante a observação, consideramos que seja primordial a professora explorar mais em sua metodologia no diálogo com os recursos que estão ao seu dispor como, os vários livros do PNAIC, que estão amontoados no “Cantinho da leitura”, este é um recurso que desperta a curiosidade, a criatividade e aguça o imaginário dos alunos, além de despertar neles o gosto pela leitura. Já a professora Tulipa do 3º ano respondeu da seguinte maneira:

Eu comecei faz pouco tempo, eu não tenho tanta experiência, eu observo os outros professores e vou pegando experiência, ano passado eu era auxiliar, a professora fazia tudo eu só fazia o que ela me pedia, esse ano eu to tentando e buscando com os outros, mas eu uso jogos, nesse primeiro ano é mais experiência mesmo.

Como a própria professora expõe, estava em processo de construção de identidade metodológica e por consequência da prática pedagógica, para mudar buscava assimilar os conhecimentos, com os demais professores, por meio da observação. Assim, foi paulatinamente aprendendo a partir das experiências dos profissionais e retendo as metodologias que podem lhe auxiliar em sala.

Dessa forma, constatamos que a professora assumiu uma postura de pesquisadora, perante a realidade na qual estava inserida, nessa nova realidade estava em uma posição importante, a de formar cidadãos esclarecidos e críticos que assumisse uma postura ativa e transformadora perante a sociedade. Partindo disso, a docente precisava estar atenta e ser rigorosa em suas observações, porquanto algumas metodologias não precisavam ser disseminadas. Em relação ao ato de pesquisar da docente, destaca-se que isto é primordial a prática pedagógica, pois como sustenta Freire (2014).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 30-31).

Portanto, Freire aborda que a pesquisa e o ensino são indissociáveis, sendo indispensável aos profissionais da educação com experiência ou sem experiência buscarem constantemente por meio da pesquisa, novos saberes ou resignificarem os

que possuem. Destaca-se ainda, na fala da professora, uma metodologia que foi bem observada durante suas aulas, o uso de jogos que reforçam a leitura e escrita.

Dessa forma, apesar de sua inexperiência como afirmado pela docente, tem buscado e desenvolvido em suas aulas uma prática pedagógica pautada na ludicidade, e isso é uma metodologia interessante, pois os educandos participavam e se expressavam bem mais nesses tipos de aula.

Sendo assim, perceberam-se semelhanças e coerências entre as observações, da primeira questão abordada e entre as fala das discentes ao caracterizarem suas metodologias em sala de aula. Esta comparação foi fundamental para averiguar se o que as professoras dialogaram durante a entrevista estava de acordo com as observações efetuadas em suas aulas.

Outra questão pertinente, foi **como ocorria à interação entre o professor e os alunos**. Como é sabido este é um elemento indispensável ao cotidiano da sala de aula, visto que através da interação os alunos e os docentes trocam experiências e saberes, e ambos passam a conhecerem-se melhor. Além disso, o professor precisa compreender a realidade de sua classe, e por meio disso valorizar o conhecimento prévio dos educandos.

Dessa maneira, no processo de alfabetização a interação entre os sujeitos participantes – professor e aluno – da aprendizagem, é um aspecto determinante para os alunos dialogarem com a leitura e a escrita. Uma vez que, a relação dialógica dentro do espaço da sala de aula, transparece para o observador como ocorre a conexão professor/aluno.

Dessa forma, nas aulas da professora Orquídea, observou-se que a relação entre a docente e seus alunos é bem afetuosa, a uma troca de respeito mútua entre ambos. Os alunos interagem durante as aulas por meio das atividades lúdicas proporcionadas pela docente. A professora dificilmente grita com os alunos, portanto o diálogo é a melhor maneira de chamar a atenção deles. Essa interação entre ambos é saudável e essencial ao processo de ensino aprendizagem.

Nas aulas da professora Hortência, existe interação docente/discentes, é uma relação boa, a professora dialoga com os discentes, e eles interagem com ela. Porém, há momentos, em que a docente acaba se exaltando, com os alunos e chama a atenção deles por meio de gritos, isso ocorria devido à intensa agitação das crianças em estarem correndo na sala ou conversando no momento da explicação de alguma atividade.

Talvez esta constante agitação seja por conta da prática da docente, que ao usar como recurso principal o quadro branco, deixava a aprendizagem dos alunos carente do lúdico. Porém, apesar dessa questão o carinho e a interação entre ambos acontecia de maneira recíproca.

No caso da professora Tulipa, a interação entre docente e discente é bem visível por meio das atividades lúdicas trabalhadas em sala de aula, pois os alunos têm liberdade de exporem suas opiniões e fazem isso constantemente, por meio do diálogo. Observamos que a professora buscou diariamente fazer com que os alunos estivessem participando e interagindo durante a aula.

Assim, ao observarmos a interação professor/aluno, apreendeu-se em relação as docentes que cada uma possui peculiaridades, na maneira de interagir com seus alunos, além disso, destaca-se a abertura ao diálogo que se fazia presente na prática de ambas. Esta relação de interação na prática pedagógica do professor proporciona a mediação da alfabetização para com os alunos.

Portanto, por meio de uma prática pedagógica mediada pela interação os alunos se envolviam ativamente no processo educativo. Sendo que a sala de aula, constitui-se um espaço privilegiado, no qual os professores e os alunos podem trocar saberes e construir novos conhecimentos, para isso é essencial a interação não somente em sala, mas com a comunidade escolar. Em relação a isso Freire (2014) discorre que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (p. 133).

Dessa maneira, o processo de alfabetização demanda estar entrelaçado e comprometido com o diálogo, no qual os alunos tenham liberdade de contribuir, para construção de uma relação emancipadora. Além disso, o professor que compreendia a interação como instrumento de transformação social, abria caminhos que desenvolviam a criatividade dos educandos.

Partindo disso, buscou-se observar se as ***professoras facilitam para os alunos a construção de um pensamento criativo por meio da leitura e da escrita, e se em sua prática pedagógica as docentes demonstram compromisso com a alfabetização.***

Na sala do 1º ano, observamos que a prática lúdico-pedagógica, em que a professora abordava a leitura e a escrita proporcionava para os alunos o desenvolvimento criativo, isso foi percebido durante a leitura das imagens de um livro

que os alunos leram, esse tipo de leitura permitia a interpretação dos educandos a partir de sua criatividade e imaginário.

Esta prática demonstrava uma liberdade criativa para os alunos criarem e recriarem um texto a partir de sua imaginação, além disso, “através do lúdico a criança simboliza a realidade [...] interpreta e constrói representações, sendo uma delas o registro do que vê, do que ouve, do que imagina e se interessa” (SOUZA, 2016, p. 559).

Desse modo, Freire enfatiza que “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica” (2009, p. 10). Portanto, a prática pedagógica do docente comprometido com a aprendizagem dos educandos precisaria agregar em seu cotidiano essas características que Freire trazia como relevantes ao ato de ensinar.

Partindo disso, ao observarmos a professora Orquídea percebemos seu comprometimento com a alfabetização dos seus alunos, este fato foi demonstrado por meio de sua metodologia de ensino, dos materiais utilizados para facilitar a aprendizagem, e a maneira como contextualizava os textos. A docente também respeitava o saber de seus alunos, e utilizava-se deste saber que os alunos traziam de suas vivências para dinamizar a aula.

A professora Hortência do 2º ano desenvolvia uma prática pedagógica mais voltada para aspectos tradicionais, portanto durante a pesquisa observamos que os recursos utilizados pela docente para a leitura e escrita não proporcionavam, de maneira plena para os educandos, o fortalecimento de um pensamento criativo, uma vez que não aguçava a curiosidade dos alunos. Diante disso, Ferreiro (2005) retrata que:

As crianças – todas as crianças, garanto – estão dispostas para a aventura da aprendizagem inteligente. Estão fartas de serem tratadas como infantes ou como adultos em miniaturas. São o que são e têm direito a ser o que são: seres mutáveis por natureza, porque aprender e mudar são seu modo de ser no mundo (p 39).

Desse modo, entendemos que o ato criativo no qual as crianças estão emergindo precisa ser estimulado no ambiente escolar, neste processo ao professor demanda ter clareza de seu papel formativo, tendo uma visão global a de perceber os alunos e a si próprio como sujeitos em processo contínuo de construção.

A partir disso, destacamos que apesar das evidências observadas na prática da docente do 2º ano, a docente possui comprometimento com o processo de

alfabetização de seus alunos, uma vez que sua finalidade era fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever. Contudo, este empenho estava vinculado a alfabetização em uma perspectiva de ensino tradicional, no qual a prática da docente foi caracterizada pelo uso constante do quadro de giz.

Dessa forma, para que a educação tenha um caráter crítico-reflexivo, é imprescindível que a docente não tolha a curiosidade dos educandos, pois sem a curiosidade não se aprende, não se ensina e não há aprendizagem eficaz (FREIRE, 2014). O educador através de sua prática de ensino libertadora, deve buscar o desenvolvimento de um espírito criativo nos educandos.

Em relação à professora Tulipa, foi observado que sua prática pedagógica por meio das atividades de cunho lúdico e os textos contextualizados proporcionava o desenvolvimento do pensamento criativo nos alunos e lhes permitia envolvimento criador no processo de aprendizagem. Mas ressaltamos que o fato de não haver em sua sala diversos livros¹² para os alunos manusearem e lerem torna o desenvolvimento desse pensamento criativo mais restrito, uma vez que a leitura de textos, em sala, fica mais limitada a pequenas frases ou as atividades extraclasse quando os alunos pesquisam em jornais ou revistas.

Em vista disso, ao professor também demanda ser criativo e elaborar dinâmicas para estimular seus alunos a interagirem com a leitura e a escrita de maneira que eles possam construir caminhos na aprendizagem e compreenderem este processo enquanto prática social. Partindo desta compreensão Weyl e Martins (2016) destacam que:

O professor deve possibilitar aos estudantes, práticas que os levem a serem protagonistas no processo de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem compreende a construção de conceitos por parte do sujeito que aprende e não por uma recepção passiva de informações (, p. 3191).

Dessa forma, os alunos precisavam ser compreendidos em suas totalidades para que o ensino tenha sentido para eles. Diante disso, ressalta-se que apesar da professora Tulipa ocupar o cargo de docente há poucos anos é perceptível que buscava por meio dos jogos e das atividades levar os alunos a compreenderem e interpretar os textos e seu contexto. Desse modo, demonstrava seu comprometimento com a alfabetização de seus educandos.

¹² A docente encontra-se em processo de cadastramento do PNAIC.

Sendo assim, as questões destacadas nesse tópico, foram abordadas com o objetivo de caracterizar as práticas pedagógicas de alfabetização das docentes, para isso foi necessário compreender como ambas trabalhavam a leitura e escritas com os discentes; como ocorria à interação em sala de aula; destacamos também a relevância da criatividade dos educandos no processo de aprendizagem e o comprometimento das educadoras com alfabetização.

Ao realizarmos a coleta e a análise dos dados compreendemos que os questionamentos norteadores foram pertinentes, uma vez que entendemos que a prática das professoras englobava características determinantes ao desenvolvimento social, político e cultural dos alunos. Assim, ao observarmos as três professoras apreendemos que cada uma possuía maneira diferente de trabalhar a leitura e a escrita no contexto da sala de aula.

Portanto, as professoras trabalham com perspectivas metodológicas de aprendizagens diferentes que as caracterizam em algumas circunstâncias com aspectos tradicionais ou maneiras lúdicas de desenvolver o fenômeno da alfabetização no ambiente escolar. Neste sentido, destacamos a relevância constante das educadoras internalizarem que a “avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora” (FREIRE, 2009, p 15).

3.1 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DOCENTE/ DISCENTE

Para uma compreensão abrangente da alfabetização, é preciso que a resgatemos como objeto de conhecimento, do qual os indivíduos se apropriam através de experiências significativas. A escola cabe colocar a língua escrita sistematicamente à disposição do aluno para sua interação e uso significativo.

Jaqueline Moll (2009)

Nessa chave de leitura reafirmamos a importância de compreendermos a alfabetização enquanto objeto de conhecimento no âmbito do fenômeno educativo. Compreensão que pauta a alfabetização enquanto processo significativo e contínuo, compreendendo que sua extensão ocorre ao longo da vida dos seres humanos por meio das vivências diárias e no ambiente escolar quando este conhecimento passa a ser sistematizado. Porém, para chegarmos a essa abrangência da alfabetização que buscamos hoje, é indispensável a quebra de antigos paradigmas que classificam e reduzem o ato de alfabetizar a um ensino de memorização da língua (BRASIL, 2012).

Desse modo, “um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas” (SOARES, 2004, p. 96). Mudanças indispensáveis a formação dos sujeitos para o exercício de sua cidadania e participação consciente nas mudanças sociais, capaz de favorecer novas perspectivas à prática pedagógica docente.

Diante dessa questão, esse tópico tem por objetivo abordar a concepção de alfabetização a partir da visão das três professoras e das três alunas participantes da entrevista. Para uma melhor exposição dos dados e sua análise, a princípio conhecemos as educandas entrevistadas, bem como as questões que lhes foram feitas, após essa abordagem inicial apresentamos a definição de alfabetização das docentes e das discentes.

Partindo disso, convidamos os leitores para conhecerem **Margarida**, uma menina alegre e valente de 06 anos de idade, que cursava o 1º ano do ensino fundamental. Seu sonho é tornar-se uma policial quando for adulta, para “*prender os bandidos pra eles não ficarem assaltando e matando as pessoas*” (Margarida), esse sonho teria surgido a partir dos programas de televisão que assistia, e da sua própria realidade, pois mora em um bairro que, ultimamente, tornou-se perigoso pelo número de assaltos que estava ocorrendo.

Durante a entrevista buscamos saber se Margarida **gostava de ler, e qual a importância deste ato**, ela nos afirmou que não sabia ler, mas gostaria “*pra ler as coisas pra saber de tudo [...] é importante pra gente lê a bíblia de Jesus, pra gente rezar, saber tudo de Deus*”¹³. É interessante destacarmos o valor que a criança atribuía à leitura, no caso dessa educanda, aprender a ler lhe possibilitaria conhecer o mundo. Dessa forma, seria a partir dessa disposição demonstrada pela educanda que o professor enfocaria seu trabalho para a sistematização da leitura e da escrita, pois como afirma Ferreiro (2008):

As crianças são facilmente alfabetizáveis deste 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) (p. 23).

Dessa maneira, o ensino proporcionado aos educandos, deveria partir de elementos pedagógicos que os envolvesse e despertasse neles a curiosidade de aprenderem. Assim, o ensino carecia do atrelamento as práticas sociais e da

¹³ Durante a entrevista percebeu-se que a menina possui um forte vínculo religioso.

contextualização no ambiente social, no diálogo com o ambiente escolar para que a aprendizagem compartilhada e o conhecimento fossem construídos de maneira coletiva e significativa pelos aprendizes.

Segundo Margarida, os livros que possuía em sua casa eram de cunho religioso, por exemplo, tinha um livro ilustrado que contava a história de Jesus, ela gostava muito dessa história, todavia como não sabia ler, sua irmã é quem lia para ela. Partindo da questão de leitura e da seriedade desse ato o mesmo demanda ser estimulado nas pessoas. Buscou-se então saber se os pais de Margarida liam para ela. Em sua resposta ela foi enfática ao dizer: *“a minha mãe é a única que existe, porque o meu pai já morreu, a minha mãe não ler porque ela trabalha e só chega de tarde ou de noite¹⁴. Quando tem dever pra casa a minha mãe me ajuda um pouquinho, mas eu faço sozinha”*.

A resposta revelou uma realidade cruel e desumana, fruto de um mundo globalizado e de uma sociedade excludente. Porém, esta é uma realidade presente em muitos lares brasileiros, isto é resultado do modo de produção capitalista, no qual a mulher/mãe entrou no mercado de trabalho, e devido às inúmeras dificuldades¹⁵ econômicas passou a trabalhar para ajudar ou sustentar sua casa, deixando em sua maioria a responsabilidade de educar seus filhos a cargo exclusivamente da escola. Essa foi a realidade apresentada por Margarida.

Outro perfil a ser reconhecido foi da aluna **Girassol**, uma menina atenciosa e amável de 07 anos de idade que estava no 2º ano do fundamental. Apesar de sua pouca idade já morou no Estado de Goiás, no município de Altamira e atualmente residia em Santa Izabel/PA. Durante essa trajetória Girassol estudava a princípio na aldeia indígena na qual nasceu, nesse mesmo lugar sua mãe era professora e sua função era ensinar o dialeto falado na aldeia. A menina também estudou em um lote agrícola, nesse período seus pais se separaram e ela passou a morar com o pai, contudo ao se mudar para sua atual residência passou a morar com a mãe. Mas ela acredita que brevemente voltaria a estar com seu pai.

A trajetória que essa aluna trazia demonstrava problemas familiares, êxodo urbano e rural, bem como uma riqueza de conhecimentos que sua professora poderia estar trabalhando com a turma, através de dinâmicas e atividades que levassem os

¹⁴ Durante o dia a criança fica sobre responsabilidade da irmã e do irmão.

¹⁵ Ressalta-se que este não é o único nem o principal motivo pelo qual as mulheres atentaram o mercado de trabalho.

alunos a conhecerem uns aos outros. Essa questão que estou abordando, desrespeito ao fato de percebermos que a professora da Girassol, desconhecia sua origem, a docente e outros docentes ao se referirem à aluna Ihes chamavam de japonesinha, quando na verdade ela é uma Indígena, grave problema, pois diz respeito a questão de identidade cultural, este dado foi coletado nas observações.

Em continuidade a entrevista, indagamos Girassol Ihes perguntando se gostava ou não de ler. Ela nos respondeu que gosta muito, principalmente de revista em quadrinho dos *smilinguido*¹⁶. Ela foi alfabetizada, no sentido da leitura e escrita, em sua casa, pelos seus pais. Dessa maneira, percebemos que seus pais são envolvidos diretamente com sua educação, esse fator é essencial para um melhor desempenho físico, social, intelectual e emocional das crianças, pois como afirma Souza (2016) “o hábito de ler tem forte influência da família, uma criança estimulada a ler em casa, desenvolverá a leitura mais facilmente na escola. Isso a auxiliará na escrita” (p. 563).

Diante disso, destacamos que quando a criança está envolvida em um ambiente alfabetizado, no qual ocorrem constantemente práticas de leitura em diversas situações sociais, esta criança adentrará no processo de alfabetização escolar de maneira mais contextualizada demonstrando uma interação maior com a leitura, a escrita e a interpretação. Relacionado a essa questão Moll (2009) enfatiza que:

Um ambiente alfabetizado pode ser também alfabetizador no sentido de fornecer elementos que desafiem o sujeito a pensar sobre a língua escrita como sistema de representação de significado contexto. Esse ambiente pode mediar a relação entre o sujeito que aprende e a língua, enquanto conhecimento a ser apreendido. E esse conhecimento pode levar o sujeito a ampliar, revisar e até transcender a leitura original que fazia do seu contexto (p. 76).

Partindo dessa compreensão, a sala de aula também deve ser um ambiente alfabetizador, isso demanda presença da escrita nas paredes da sala, nas atividades e na prática pedagógica dos professores. À medida que conversávamos com a aluna, ela falou que antes de aprender a ler seus pais, em particular seu pai com mais frequência sempre estava lendo algo para ela, no entanto agora que aprendeu, ela lia suas histórias. O gosto que a aluna demonstrava pela leitura, nos levou a indagar a importância de ler e escrever para ela. Girassol respondeu da seguinte maneira:

¹⁶ É uma revista em quadrinho em que os personagens são formigas, a mesma possui um caráter Cristão.

É importante porque é tipo assim, a gente tem uma historinha, aí a professora manda ler, aí a gente não vai saber ler, aí é importante ler, ler em casa, na igreja, eu gosto de brincar de escolinha com a minha irmã. É muito bom saber ler, a mamãe fala que eu sou esperta, que eu sou inteligente.

Baseado na fala da aluna destacamos a relevância de uma alfabetização que objetive pela formação de sujeitos que tenham autonomia em suas ações essas atitudes, podem ser demonstradas seja por meio da leitura de frases de textos nos quais o educando conseguiria fazer de maneira independente, para isso a aprendizagem precisaria estar envolvida por significados capazes de aguçarem a curiosidade dos discentes. Além disso, destacamos mais uma vez, a seriedade da família participar do processo educacional dos filhos. No caso da aluna Girassol constatamos que seus pais desenvolviam papel influente e ativo sobre seu processo de ensino escolar.

A terceira educanda que participou da entrevista foi **Rosa**, uma menina com 08 anos de idade, carismática, alegre e que estava no 3º ano do fundamental. Esta etapa era considerada a última do ciclo de alfabetização, teoricamente os alunos que estavam nessa fase já estariam alfabetizados, porém quando observamos a realidade da escola pública investigada, encontramos controversas e desafios que circundavam este processo.

Esses desafios deveriam envolver todo o corpo escolar, uma vez que alfabetização ocorria no âmbito dos espaços da escola, era claro que o professor possuía um papel crucial na aprendizagem dos educandos, pois este profissional trabalhava diretamente com os alunos, porém seria fundamental um trabalho coletivo para alfabetizar em uma perspectiva social e crítica. Com base nessa compreensão Souza (2016) ratifica que:

A escola tem o papel de ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Neste sentido, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social das crianças em diversos ambientes e tipos de interação (p. 558).

Em relação à turma do 3º ano que participou dessa pesquisa todos sabiam ler, alguns possuem maior facilidade do que outros, a exemplo disso destacamos a Rosa que gostaria muito de ler principalmente revista em quadrinho. Segundo essa aluna, aprender a ler foi uma conquista com dedicação própria, que ela teria se submetido,

porquanto seus pais não ajudaram muito, sua mãe lhe ajudava mais no dever para casa. Contudo em relação à leitura, a Rosa falou que seus pais não tinham o costume de ler para ela nem compravam livros, os únicos livros que ela possuía são livros didáticos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Ao indagarmos a aluna em relação à relevância de saber ler e escrever, a mesma respondeu que *“é importante porque a pessoa fica mais interessada a ler, também pode aprender mais, escrever mais, se esforça”*. Ou seja, para a Rosa o ato de aprender a ler e escrever possibilita para os alunos um envolvimento maior no processo educacional, neste sentido segundo Souza (2016) *“a leitura é importantíssima para o desenvolvimento cognitivo da criança. Quando ela adquire o hábito de ler, seu inconsciente é liberado para o fato mais relevante da leitura, que é a interpretação”* (p. 561).

Dessa maneira, observamos que os alunos dos anos iniciais, que estão caminhando no processo de alfabetização, estavam dispostos a explorarem esse novo mundo de conhecimentos que vai sendo construído gradativamente durante a aprendizagem. Além disso, o ato de *“aprender de maneira lúdica é muito mais significativo para a criança, pois a ludicidade é um dos fatores preponderantes na infância e, esta é a fase em que a alfabetização ocorre nas escolas”* (SOUZA, 2016, p.559).

Portanto, aqui concluímos a exposição dos dados coletados junto as três alunas que participaram da entrevista e expuseram suas opiniões, em relação a leitura e escrita, bem e como ocorria a participação de seus pais nesse processo. Na sequência buscamos expor o conceito de alfabetização na perspectiva das docentes e das discentes.

Dessa forma, ficou evidenciado que as três (03) professoras possuíam uma visão diferenciada do conceito de alfabetização. Partindo disso, apresentamos a perspectiva da professora Orquídea do 1º ano, que conceituou da seguinte maneira:

A alfabetização é um processo, é à base de tudo, por exemplo, é como construir uma casa com a base bem feita, e se não fizer o alicerce bem feito, vai construindo, construindo e lá em cima cai. Eu vejo a alfabetização assim, a gente tem que fazer a base bem feita e conseguir ensinar a criança a ler e escrever, de conhecer os números. Não é somente lê, mas interagir com a sociedade (Professora Orquídea, 1º ano).

Identificamos que, para a professora a alfabetização caracterizava-se por ser um processo que necessitava ser realizado de maneira competente, para que os

alunos pudessem desenvolver-se por meio de um ensino que os prepara-se intelectualmente para este mundo de maneira que eles pudessem interagir socialmente.

Além disso, Orquídea destacava uma questão importante ao falar que “*se não fizer o alicerce bem feito, vai construindo, construindo e lá em cima cai*”, ou seja quando os educandos passavam pelo ciclo de alfabetização, e durante esta trajetória não são contemplados plenamente com a aprendizagem para a próxima etapa, os discentes iriam encontrar diversos obstáculos, entre essas barreiras destacava-se a mais visível, *a reprovação, a retenção, a distorção idade – série que poderiam ser elencados.*

Partindo dessa compreensão, a professora abordou o ato de alfabetizar como procedimento que não estava focado somente na aprendizagem da leitura e da escrita, mas integrava a formação humana para a vida em sociedade. Em relação a isso, Soares (1985) aborda que a formação da criança durante a alfabetização precisa estar, atrelada as práticas sociais que relacionem o contexto dos alunos.

Desse modo, a professora abordou uma compreensão de alfabetização que se caracterizava com sua prática pedagógica, uma vez que sua fala transparecia a realidade da sala de aula. Portanto, a professora entendia que possuía papel significativo na formação dos educandos, pois atuava como mediadora do conhecimento.

Em relação a professora Hortência do 2º ano, ao indagarmos sobre como conceituava a alfabetização, respondeu da seguinte forma:

Será que é ensinar a aprender alguma coisa? Alfabetizar eu acho que é ensinar a ler e escrever, acho que é o básico. Pra mim nesse início seria mais o português, eles exigem muita coisa do conteúdo das outras disciplinas. Eu acho que o básico pelo menos no 1º e 2º ano seria português, leitura e o básico de matemática (Professora Hortência, 2º ano).

O trecho acima da fala da docente, nos revelou limitações e dúvidas em sua resposta, em relação ao conhecimento de um conceito básico para uma professora que trabalhava diretamente no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, os profissionais precisariam ter clareza de seu trabalho, para isso se fazia necessário a teoria, o estudo e a formação continuada, esta preparação se refletiria no cotidiano, ou seja, na prática pedagógica, daí a necessidade da formação inicial e continuada, além do esforço individual e coletivo em relação ao processo de construção do conhecimento necessário a prática pedagógica.

Desse modo, a práxis educativa faz-se indissociável, indispensável ao professor que pressupõe estar comprometido e atento para sua função no ambiente escolar, pois segundo Freire (2014) “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (p. 90), e isso acarreta complicações no processo de aprendizagem dos educandos.

Outro assunto a ser destacado foi o ponto de vista da professora, em relação as disciplinas curriculares que deveriam ser necessárias no início da alfabetização, nesse caso ela destacou a disciplina de Língua Portuguesa como a predominante e Matemática básica, sendo as demais dispensáveis nesse período de aprendizagem. Essa perspectiva demonstrou que a alfabetização em particular a leitura e a escrita estariam intrinsecamente ligadas a funções técnica de decodificação e memorização, ou seja a docente parte de uma concepção tradicional, ou como Freire chama de *educação bancária*.

A professora apresentou essa justificativa devido entender que havia um excesso de conteúdo das disciplinas, para serem ensinadas durante o ano letivo. Essa constitui-se uma questão bastante levantada pelos professores, uma vez que, os gestores, os coordenadores escolares exigem o cumprimento do desenho curricular, porém o tempo que os docentes dispõem para isso não permitiriam se alcançar com qualidade uma porcentagem máxima de aproveitamento, sendo essencial priorizar determinados assuntos, para um melhor ensino. Contrapondo-se a esta visão focada nos conteúdos Ferreiro (1999) enfatiza que “o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito [...], e não o conteúdo a ser abordado” (p. 32).

Na perspectiva da professora Tulipa do 3º ano, seu conceito sobre a alfabetização foi exposto da seguinte maneira:

No meu entendimento a alfabetização é os alunos aprenderem além de ler e escrever a interpretar, sempre é interpretar se eles aprenderem essas três coisas: ler; escrever e interpretar, eles vão tá preparado pra tudo. Não só ler e escrever porque isso é mais mecânico, então é mais interpretação (Professora Tulipa, 3º ano).

Na concepção da docente a alfabetização foi entendida como um processo em que os alunos desenvolviam o hábito da leitura e da escrita, entretanto, esta seria apenas uma etapa da aprendizagem, sendo necessário que o professor oportunizasse formações na qual os discentes fossem capazes de interpretar aquilo que os cercam, seja na escola ou em outros contextos sociais.

Além disso, a professora abordava a leitura, a escrita e a interpretação como sendo a base da alfabetização, e por meio desses três requisitos os alunos estariam aptos para enfrentarem as mais diversas situações que possam encontrar em sua trajetória. Em relação a isso Souza (2016) aborda que os professores precisam trabalhar na alfabetização com atividades que levem os educandos a prática de leitura e escrita, deste jeito quando as crianças são estimuladas a aprenderem, a realizar exercícios intelectuais, vão sendo mobilizadas para outros níveis de interpretação.

Dessa maneira, “o professor deve ser sempre o incentivador das práticas de leitura e escrita, ele precisa fazer da leitura e da escrita uma forma de comunicação e interação entre os alunos e o meio em que eles vivem” (SOUZA, 2016, p. 561), ou seja, a prática pedagógica do docente precisaria contribuir para que os alunos estivessem conectado com a realidade do mundo e pudessem compreender e refletir sobre as questões que envolvem a sociedade contemporânea.

Outra questão, que destacamos na fala da professora dizia a respeito de sua visão em relação a leitura e a escrita, como algo mais voltado para um ensino mecânico. Entende-se que no 1º ano do ciclo de alfabetização, a coordenação motora da criança demanda ser bastante trabalhada, contudo no 3º ano do ensino fundamental é indispensável que o professor percebesse o ato de ler e escrever, como uma prática cultural pertencente aos seres humanos. Dessa maneira, não se poderia reduzir essa prática a um processo mecânico, mas compreende-la como um procedimento dinâmico, pois como afirma Freire (1989):

“Alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade [...] nunca, porém, feita de maneira formal ou mecânica. Pelo contrário, sempre dinamicamente” (p. 7 - 44).

Portanto, torna-se fundamental que a alfabetização seja compreendida em sua totalidade enquanto processo contínuo e dinâmico que se materializa no contexto dos educandos. Desse modo, observou-se que o conceito de alfabetização, expresso pelas docentes, estaria diretamente ligado as suas práticas pedagógicas que foram observadas, no cotidiano de suas salas de aula.

Deste jeito foram, apresentados os conceitos de alfabetização, a partir da ótica das professoras, que desempenhavam o papel de ensinar os conceitos científicos e formarem os alunos para atuarem como cidadãos críticos de direitos e deveres em

sociedade. Em continuidade, abordaremos as opiniões a respeito do conceito de alfabetização, a partir da visão das discentes.

Ao indagar as alunas lhes perguntamos, o conceito de alfabetização, as três demonstraram dificuldades para compreenderem a palavra *alfabetização*, então depois de uma breve explicação, que não lhes dava a resposta – pois a pergunta não poderia perder sua essência –, as discentes responderam cada uma a partir de suas realidades e vivências. Desse modo, a Margarida aluna do 1º ano, respondeu da seguinte maneira:

É pra gente não ficar burra, pra gente aprender a escrever e ler. Eu pego os livros e finjo que to lendo. Pra mim é muito importante, porque a gente pode ler a bíblia de Jesus, pode ler os quadrinhos, a gente pode ler os comerciais que tá passando. Eu gosto da escola porque a gente pode brincar, pular, pode estudar, a gente pode aprender a ler a prender as letrinhas. A gente aprende tudo na escola (Margarida 1º ano).

A fala constitui-se um dado interessante, pois Margarida assimilava a alfabetização, como sendo um meio pelo qual o ser humano saia da ignorância e adentrava um patamar de aquisição de conhecimentos que o fariam inteligente e capacitado para interagir com o mundo por meio da leitura e escrita. Assim, a alfabetização possibilitaria abertura para um novo mundo, no qual os sujeitos poderiam estar mais atentos e conectados aos acontecimentos que o cercavam.

Além disso, na visão da discente o processo de alfabetização ampliava as oportunidades das pessoas lhes permitindo “*poder ler a bíblia de Jesus, poder ler os quadrinhos, a gente pode ler os comerciais que tá passando*”, ou seja, o domínio da leitura proporcionava o contato com diversos gêneros textuais. Dessa forma, “a leitura é uma competência indispensável para o desenvolvimento pessoal e profissional de um indivíduo” (SOUZA, 2016, p. 560).

Partindo disso, destacamos a relevância de uma educação, que proporcionasse para os discentes uma formação crítica de leitura de mundo, uma vez que esta prática fazia parte do cotidiano dos sujeitos seja nas casas, nas ruas ou na escola, o mundo encontra-se cercado de palavras, imagens, códigos prontos para serem interpretados por um leitor.

Outro ponto a ser destacado na fala da aluna foi a forma como ela caracterizava a escola, sendo um espaço de diversão no qual poderia brincar e correr, esses momentos de ludicidade vivenciados pelas alunas e retratados na resposta da

Margarida, demonstram a relevância do lúdico nos processos de ensino aprendizagem, uma vez que despertava nos alunos o gosto por estar na escola.

Portanto, encontramos características na fala da Margarida que coincidem com os pensamentos de Soares (1989), pois para a estudiosa a alfabetização precisa estar articulada ao contexto social e cultural dos discentes para que a aprendizagem seja significativa, e dessa forma os sujeitos possam interpretar as questões sociais nas quais eles estão inseridos, uma vez que “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p. 97).

Em relação a Girassol aluna do 2º ano, sua resposta para conceituar a alfabetização foi exposta da seguinte maneira:

Alfabetização pra mim tem haver com ler e escrever, pra me isso é bom, porque eu gosto de ler e ficar sem ler é chato, porque quando a gente quer mandar uma mensagem pro pai uma cartinha a gente não vai saber ler. Eu queria que aqui tivesse uma biblioteca, lá em Altamira tinha sala de computação, tinha biblioteca, tinha sala de brinquedo (Girassol 2º ano).

A definição que a aluna apresentou sobre a alfabetização, estava intrinsicamente relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita, no qual compreende-se que a aquisição dessas modalidades fazem parte do processo, além de serem indissociáveis não podendo uma existir sem a outra, pois ambas se complementam (FREIRE, 1989). Contudo, é necessário que estejam ligadas a uma educação libertadora, no sentido de capacitar e oportunizar cada discente de expressarem seus pensamentos e compartilharem seus saberes.

Dessa forma, ler e escrever são dois elementos básicos e essenciais no processo de alfabetização, uma vez que permite a “compreensão e o domínio da língua e da linguagem” (FREIRE, 1989, p. 27). Portanto, é fundamental uma aprendizagem na qual os alunos pudessem construir conhecimentos e interagir por meio das trocas desses saberes.

Além disso, a alfabetização abordada na fala da Girassol como sendo uma ferramenta fundamental, para a troca de comunicação entre as pessoas, pôde ser observado na seguinte frase da aluna: “*eu gosto de ler e ficar sem ler é chato, porque quando a gente quer mandar uma mensagem pro pai uma cartinha a gente não vai saber ler*”, ou seja, ler e escrever tornassem instrumentos de poder.

Desse modo, a partir dessa percepção que Freire (1989) retrata a alfabetização como um ato político e criativo “comprometida com o processo de aprendizagem da

escrita e da feitura da palavra, simultaneamente com a “leitura” e a “reescrita” da realidade” (p. 24). Nesse contexto, o professor desenvolve um papel primordial, uma vez que através de sua prática pedagógica este profissional irá construir diversos caminhos que proporcionem uma aprendizagem limitada ou libertadora.

Observamos na resposta da discente a relevância e a diferença que uma biblioteca podia proporcionar na vida dos alunos, pois esse ambiente seria estimulador e aproximaria as pessoas a terem um contato maior com livros de gêneros diferentes. Esses espaços de leitura na escola tornam-se um elemento educativo para trabalhar com o ciclo de alfabetização. Além disso, ela fazia uma comparação ao dizer que “*lá em Altamira tinha sala de computação, tinha biblioteca, tinha sala de brinquedo*”, enquanto que na atual escola esses espaços não existem ou não funcionam.

Assim, a perspectiva de alfabetização da Girassol estava atrelada aos espaços da escola e não somente a sala de aula, sua visão demonstrou que a conexão da leitura e da escrita se interligam, por exemplo com a era da informática, da qual o mundo estaria imerso, com as brincadeiras e brinquedos e com o contato com livros.

Por conseguinte, a aluna Rosa do 3º ano, abordou o conceito de alfabetização afirmando que:

É se esforçar, prestar mais atenção quando a professora tá explicando, quando eu aprendi a ler comecei a ler mais, muito mais. A professora faz com a gente tipo um joguinho pra gente ler e escrever. Lá em casa às vezes eu leio as coisas que passa na televisão (Rosa 3º ano).

Observou-se na visão da aluna, que a alfabetização era compreendida como um processo recíproco, no qual o professor desempenhava sua função ao ensinar e os alunos contribuíam se esforçando para aprenderem. Dessa forma, é por meio de uma relação interacionista que ocorrem as trocas de conhecimentos entre esses sujeitos, esses momentos são de total relevância, uma vez que quando o professor estabelece caminhos para uma educação dialógica (FREIRE, 2014), os educandos sentem-se participantes e contribuem expondo suas opiniões.

Desta maneira, faz-se necessário que o docente respeite os saberes prévios que os alunos trazem de seu cotidiano, para isso a prática pedagógica desse profissional carece de humildade, pois segundo Freire “a humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo” (2009, p. 55). Ou seja, esse reconhecimento e respeito pelo saber dos educandos permite que a alfabetização ocorra de maneira significativa.

A aluna destacava em sua fala, a metodologia utilizada pela professora em sala de aula, na qual trabalhava com jogos educativos, com esse recurso buscava aguçar a leitura e a escrita nas crianças, tornando a aprendizagem um processo dinâmico. Portanto, “o lúdico é, assim, percebido como um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar. O lúdico propicia ações voltadas tanto para a aprendizagem como para a vida da criança” (SOUZA, 2016, p. 559-560). Logo, uma educação que respeite a infância dos aprendizes torna-se diferenciada.

Dessa maneira, Rosa pensava na alfabetização como sendo um processo em que os alunos precisam estar atentos, para que eles pudessem aprender a ler e a escrever, uma vez que essa aprendizagem lhes possibilitaria lerem muito mais coisas. Ressalta-se ainda a relevância do lúdico, pois “quando se utiliza jogos e brincadeiras no ensino, vivencia-se um processo contínuo de aprendizagens e de desenvolvimento da criança” (ABREU, 2013, p. 103).

Partindo disso, ao observarmos historicamente as transformações conceituais da alfabetização, perceberemos que ocorreram várias mudanças em seu significado, para cada século ou cultura este termo assume uma finalidade. Um dos motivos dessas mudanças, aconteceram devido as variações sociais em todos os setores, sendo necessário compreender a alfabetização a partir de uma nova perspectiva. Assim, por meio das respostas das professoras e das alunas, percebeu-se que suas concepções de alfabetização possuem semelhanças e diferenças.

No caso das docentes do 1º e do 3º ano elas compreendiam a alfabetização como sendo a base do processo educativo, no qual precisavam ser desenvolvido em conjunto com a interpretação da escrita, da leitura, e da realidade para que os alunos pudessem interagir na sociedade. Além disso, ambas salientam a relevância dos professores trabalharem de forma competente, e através de suas práticas pedagógicas oportunizarem os educandos a uma aprendizagem significativa (MOLL, 2009).

Relacionado a essa questão, as alunas esclareceram que a alfabetização é um processo no qual o conhecimento é construído de maneira mútua entre educador e educandos por meio da interação, assim “a alfabetização enquanto etapa que constitui a vida dos sujeitos se caracteriza muito mais do que um tempo definido proceduralmente, mas como uma conquista possível” (SOUZA, 2016, p. 557), essa realidade fazia com que os sujeitos adentrassem em um novo patamar de conhecimentos.

A professora do 2º ano apresentava uma visão mais tradicional, em que priorizava as disciplinas de língua portuguesa e matemática como sendo satisfatórias para a formação dos alunos na leitura e escrita. Contudo, esse é um aspecto que limitava a aprendizagem, pois faz-se importante que as crianças tivessem experiências com diversas áreas do saber.

Partindo dessa linha, a docente do 3º ano também demonstrava um viés tradicional, ao afirmar que a leitura e a escrita são processos mecânicos, portanto para terem sentido se fazia essencial a interpretação. Desse modo, Freire (1989) enfatiza que o educador, não pode jamais reduzir este processo ao puro mecanicismo, uma vez que a educação é dinâmica e os alunos possuem uma leitura de mundo, não chegando na escola vazios, mais com saberes prévios oriundos e suas realidades.

Em resposta a esse pensamento das professoras, as alunas enfatizavam que o ato de ler e escrever possibilitava a comunicação entre os sujeitos, oportunizando eles se expressarem criticamente por meio de uma educação transformadora. Assim, para ambas a alfabetização seria algo fascinante e relevante para suas formações humanas, neste cenário a escola foi percebida como um espaço do saber, no qual a ludicidade é fundamental.

Sendo assim, entendemos que a prática da leitura, da escrita juntamente com a interpretação, enquanto etapas da alfabetização são primordiais para a formação dos discentes, já que “ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante [...]. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido [...] ensinar a ler é engajar-me numa experiência criativa em torno da compreensão” (FREIRE, 2009, p. 29).

3.2 ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS NO PROCESSO

*É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus **desafios** [...], assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.*

Paulo Freire (2014)

A chave de leitura remete ao papel do professor da educação que assume múltiplas dimensões relacionadas as convicções e posturas frente as práticas pedagógicas. Deste jeito, rememoramos que nas últimas décadas o Ensino

Fundamental passou por diversas mudanças, dentre elas, o desafio da reorganização do ensino com duração de nove (09) anos, sendo obrigatório a inserção das crianças com seis (06) anos de idade na educação básica. Partindo dessas modificações compreendemos que os impactos, as implicações frente ao “processo de alfabetização é desafiador, tanto para o discente, que está sendo alfabetizado, quanto para o docente, a quem incube a responsabilidade de alfabetizar” (DIONIZIO; SOUZA, 2016, p. 18700). Portanto, as mudanças, conseqüentemente os desafios atingem todas as pessoas envolvidas no processo educativo.

Dessa forma, esse novo cenário tem desafiado os professores que trabalham diretamente no ciclo de alfabetização, uma vez que o Plano Nacional de Educação (PNE), tem como exigência em sua Meta cinco (5) a Alfabetização de Todas as Crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. No âmbito desse contexto, os professores encontram desafios que trazem implicações para o cumprimento da meta exposta. Portanto este é um processo que exige a participação dos docentes, dos discentes, da escola e da família (DIONIZIO; SOUZA, 2016,). A partir desses esclarecimentos iniciais, este tópico tem como objetivo abordar os desafios enfrentados pelas docentes no cotidiano, de acordo com os dados coletados na entrevista.

Dessa maneira, compreende-se que os obstáculos que circundam a alfabetização são forjados por vários fatores, podendo se destacar a necessidade da formação continuada, visto que, em alguns casos a formação inicial, não consegue abarcar de forma plena algumas temáticas entre elas a alfabetização. Assim é fundamental que, os docentes participem de processos formativos.

Partindo desse pressuposto, indagamos as docentes lhes perguntando se ***participavam de formação continuada, e como ocorria essa formação***. Elas apresentaram as seguintes respostas:

Orquídea 1ª Ano	Sim, as formações são ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), eles escolhem a temática, mas em minha opinião o ideal seria que os professores sugerissem, ou seja, a SEMED deveria fazer uma pesquisa para sondar a necessidade do aluno por meio do relato dos professores
Hortência 2ª Ano	Sim, eu fui pra duas formações esse ano organizadas pela SEMED, teve uma que eu pedi pra participar. O que eles tinham de fazer mesmo com a gente acho que era mais ajudar a gente a trabalhar, fazer os materiais reciclados pra trabalhar com eles.
Tulipa 3ª Ano	Sim, é ofertado pela SEMED, esse ano já participei de três, eu esperava chegar lá e eles ensinarem mais coisas, como manusear alguns objetos que tem na escola, os jogos tudinho, mas não, eles falam e falam, da última que eu fui eles deram uns livros do PNAIC e mandaram a gente só ler, nada demais.

Quadro 3: Formação continuada proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação, do Município de Santa Izabel/PA.

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio da fala das docentes identificamos que a Secretaria Municipal de Educação juntamente com a escola estavam promovendo ao longo do ano contínuas formações com o foco no ciclo de alfabetização. Em vista disso, Prado e Ferreira (2016) enfatizam que “é sabido que aos professores deve ser assegurada a formação continuada, a fim de que sejam promovidas mudanças efetivas tanto na qualificação dos profissionais do ensino quanto aos processos de ensino” (p. 17).

Portanto, torna-se primordial que os professores estejam participando desses processos, pois o conhecimento, assim como o seres humanos, estão em um constante movimento de construção, a exemplo disso destaca-se o conceito da própria alfabetização que ao longo dos séculos tem se ampliado e se transformado. Porém, essa formação precisa ser significativa e proporcionar para os educadores perspectivas que os levem a mudanças em suas realidades em sala de aula, essas modificações precisam ser canalizadas tanto para a prática pedagógica dos professores, quanto na aprendizagem dos alunos.

Outra questão que, destacou-se na fala das docentes foi a insatisfação na forma como essas formações estariam sendo conduzidas. A professora Orquídea expõem que as temáticas trabalhadas são escolhidas pelo órgão gestor, com isso ficou subtendido que os professores não participavam da escolha dos assuntos a serem abordados.

Partindo disso, para a entrevistada “o ideal seria que os professores sugerissem [...], a SEMED deveria fazer uma pesquisa para sondar a necessidade do aluno por meio do relato dos professores”. Ou seja, a docente que estava constantemente com os alunos possuía maior compreensão das reais necessidades desses sujeitos, então, o que Orquídea colocava era uma formação a partir da realidade vivenciada em sala de aula. Além disso, os professores querem ser percebidos dentro desse processo, por isso precisam dizer a sua palavra.

Na opinião das professoras Hortência e Tulipa, essa formação deveria está mais voltada para ajuda-las a trabalharem em sala de aula. Nesses momentos formativos seria apropriado segundo a docente, proporcionar oficinas de elaboração de materiais pedagógicos, no qual as docentes aprendessem a construir e manipular esses jogos. Essa foi uma proposição sugerida pelas entrevistadas.

Conjecturando com essas colocações destacamos o pensamento de Prado e Ferreira (2016):

Na maioria dos cursos de formação dos quais os professores participam, seus interesses não são levados em consideração. Nesse sentido, nem todos os conhecimentos compartilhados nessas formações emanam de suas necessidades, mas sim de uma problemática educacional visualizada pelos promotores da formação e que a consideram como sendo importantes (p. 15).

Portanto, a formação continuada constitui-se como uma ferramenta fundamental para a profissionalização dos professores, contudo para que haja aprendizados nessas formações, as mesmas precisam dialogar com as necessidades dos docentes e dos discentes no ambiente escolar, haja visto que “os professores elaboram um conjunto de esquemas de ação demandado pelas situações cotidianas suscitadas pelo seu fazer pedagógico” (PRADO; FERREIRA, 2016, p. 16), assim, as experiências e ações surgiam das reflexões sobre a prática pedagógica, e podiam possibilitar excelentes trocas de elementos formativos.

Além disso, identificamos essa questão como desafio, justamente por conta desse caráter apontado pelas docentes, uma vez que são oportunizadas a participarem, no entanto a formação não dialoga com as problemáticas e expectativas, deixando esse processo comprometido.

Outro desafio destacado durante a entrevista, foi a ausência da família na escola. Essa questão para as docentes era a mais delicada, pois a família enquanto instituição social desempenhava um papel fundamental na formação educacional de seus filhos, e a omissão dessa instituição acarretava consequências que afetavam diretamente as crianças. Por isso era primordial “aproximar a família da escola na tentativa de fazer um trabalho de resgate do valor social da escola e o valor social da família enquanto parceira no processo educativo pode vir a auxiliar e minimizar o desinteresse dos alunos pela educação escolar” (TOMITÃO, 2014, p. 8).

Desse modo, os professores juntamente com a escola precisavam estar articulando estratégias que integrassem a família, uma vez que “o diálogo entre essas duas instituições é essencial para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (TOMITÃO, 2014, p. 5). Relacionada a essa questão as professoras apresentavam as seguintes colocações:

Orquídea 1ª Ano	Considero a ausência da família o maior desafio, a participação da família, as crianças que os pais são ausentes na escola e faltam muito às aulas, esses têm extrema
----------------------------	---

	dificuldade de aprendizagem, já os que têm o acompanhamento da família têm mais facilidade.
Hortência 2ª Ano	Os pais não ajudam, empurram a responsabilidade para os professores, tem pai que acha que só precisa mandar pra escola e o professor que se vire. Só que a gente precisa muito da ajuda deles, tem dever de casa que vai e vem, dever de colagem que a gente manda procurar em revistas jornais não fazem
Tulipa 3ª Ano	A falta de ajuda dos pais, a gente passa atividade tem muitos alunos que trazem em branco tem pais que nem olham o caderno, tem aluno que tu não entende nem a letra e o pai nem vem perguntar como o filho tá na escola. São pais ausentes, mas exigentes.

Quadro 4: Ausência da família nos processos formativos dos filhos.

Fonte: Dados da pesquisa.

A fala das professoras deixou explícito a ausência da família no acompanhamento dos processos de aprendizado de seus filhos, e como esse fator tem afetado diretamente no desenvolvimento cognitivo e social desses sujeitos. Observou-se ainda que a escola tem carregado um fardo muito além de sua responsabilidade e isso vem apresentando complicações ao longo da trajetória escolar. Corroborando com isto Tomitão (2014) afirma que a “família [...] acabou delegando à escola, além da função que lhe é própria, uma responsabilidade na formação humana que a eles pertencem, comprometendo o trabalho educativo realizado pela escola” (p, 5).

Nessa perspectiva, os professores estão assumindo na maioria das vezes papéis que não lhes compete enquanto profissionais da educação, porém enquanto seres humanos não podem negligenciar as necessidades de seus alunos. Entretanto, isso não significa abrir mão da participação da família, mas buscar essa aproximação que é essencial.

Essa necessidade ficou explícita nas falas das professoras Tulipa e da Orquídea que afirmara na entrevista que *"as crianças que os pais são ausentes na escola e faltam muito às aulas, esses têm extrema dificuldade de aprendizagem"*. Ou seja, por mais que os professores e a escola tentem fazer sua parte, se a família não assumir as suas responsabilidades o mais afetado será sempre o aluno. Dessa forma, é imprescindível o diálogo entre essas duas instituições sociais, porquanto ambas são inseparáveis no desenvolvimento educacional dos discentes.

Ressalta-se que a escola também não poderia somente esperar que as famílias apareçam quando bem entenderem, pelo contrário, faz-se crucial envolver seja por meio de projetos, reuniões enfim, é preciso criar maneiras de fortalecer esse laço entre a escola e a família, que está fragilizado, mas não poderia ser perdido.

Em seguida, a professora Hortência demonstrou sua frustração ao expor que as famílias *“empurram a responsabilidade para os professores, tem pai que acha que só precisa mandar pra escola e o professor que se vire. Só que a gente precisa muito da ajuda deles”*. Percebe-se que essa situação tem comprometido a prática pedagógica dos docentes, uma vez que Tomitão (2014) aborda que *“a influência da educação familiar e de outras instituições sociais é forte e determinante nos comportamentos individuais e coletivos dos alunos e tem afetado significativamente o desenvolvimento pedagógico dentro e fora da sala de aula”* (p. 6).

Portanto, observou-se que o desafio apresentado pelas docentes vem se refletindo diretamente na alfabetização dos alunos, pois nessa etapa da vida escolar – assim como nas demais – eles precisam da ajuda dos pais, desse esforço extra sala de aula que deveria ocorrer em casa com a família. No entanto, isso não está sendo feito pela maioria das famílias. Essa situação precisa ser revertida, pois os resultados dessa ausência ocasiona consequências maléficas, como em alguns casos já estão sucedendo.

Devido essa situação, as professoras acabam ficando sobrecarregadas, então expuseram como a coordenação pedagógica da escola tem lhes ajudado nesses momentos difíceis. A coordenadora, constantemente, dialogava e trocava ideias de atividades com as docentes, além de elaborar jogos e brincadeiras para estarem sendo utilizadas nas salas de aula. Essa iniciativa era positiva e fazia parte do trabalho da coordenação, mas seria fundamental que a escola fortalecesse o relacionamento com a família para que o processo da alfabetização se desenvolva com mais qualidade.

Relacionado a isso, buscamos saber por meio das docentes e das discentes se **a escola desenvolvia projetos de alfabetização** para estar auxiliando tanto os alunos quanto os professores nesse processo de formação integral do ser humano, pois entendemos que a escola de hoje *“vai muito além da transmissão de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade”* (TOMITÃO, 2014, p. 6). Sendo necessário pensar em uma educação humanizadora, que integre os sujeitos nos procedimentos sociais, políticos, econômicos e culturais de maneira crítica e autônoma.

Dentro dessa realidade, competia a escola promover projetos com várias finalidades para estarem auxiliando no desenvolvimento da educação. Partindo disso, as alunas e as professoras de forma unânime responderam que a escola não tem

projetos voltados para a alfabetização, a docente Tulipa do 3º ano ressaltou ainda que *“os professores estão exigindo da coordenação um projeto de leitura, ela disse que vai trabalhar depois das férias de julho isso”*.

Ou seja, na fala das entrevistadas isso tem se mostrado um desafio que precisa ser solucionado em curto prazo. Uma vez, que um projeto de alfabetização faz toda a diferença na aprendizagem dos educandos. Contudo, os professores não devem esperar somente da coordenação, eles podem em parceria apresentarem a iniciativa de estarem elaborando propostas de projetos que envolva as turmas.

Em relação ao desafio apresentado, em conversa com a gestora da escola para saber algumas informações¹⁷ pertinentes a pesquisa, essa questão foi abordada, ela respondeu que a escola faz parte do Programa Cooper Jovem¹⁸, sendo que este programa é voltado para a alfabetização e desenvolvido em parceria com a comunidade, tendo como finalidade a construção de uma sala de leitura.

Dessa forma, encontramos controversas nesse fato, pois como é possível três professoras e três alunas não saberem da existência desse programa? Sendo que elas demonstraram total interesse por algo dessa natureza. Além disso, se o programa é voltado para a alfabetização porque as docentes que trabalham no ciclo de alfabetização não o conhecem? Essa é uma questão que precisaria ser melhor investigada em um outro momento para se chegar a uma conclusão.

Sendo assim, constata-se que inúmeros eram os desafios enfrentados pelas docentes em suas trajetórias, além das questões internas que aconteciam em sala de aula, como dificuldades na aprendizagem, existia as externas, como a ausência da família nos processos formativos de seus filhos. Essas situações expostos pelas docentes, afetava diretamente os aprendizados das crianças. Desse modo, era preciso pensar em estratégias que envolvesse toda a escola, a família, a comunidade, e os setores responsáveis de educação pública do Município de Santa Izabel, pois a educação enquanto direito constituição legal e legítima precisaria ser assegurado com seriedade.

¹⁷ As informações concedidas pela Gestora encontram-se na metodologia desse trabalho.

¹⁸ Programa da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) desenvolvido em âmbito nacional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop). O programa no âmbito da educação tem como finalidade disseminar a cultura da cooperação, baseado nos princípios e valores do cooperativismo, além de buscar a integração entre a escola e a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito. Um direito de meninos e meninas que serão homens e mulheres livres (pelo menos é isso o que desejamos), cidadãos e cidadãs de um mundo onde as diferenças linguísticas e culturais sejam consideradas uma riqueza e não um defeito.

Emília Ferreira (2005)

Ao investigarmos sobre o processo de alfabetização, o reafirmamos como um direito de seres humanos livres no diálogo com Freire, porém ficou evidente que este campo do conhecimento é forjado enquanto espaço de lutas, conquistas, avanços, retrocessos os quais tem se consolidado gradativamente ao longo dos tempos. Assim, os desafios para uma aprendizagem da leitura e da escrita contextualizada, significativa e crítica ainda são inúmeras, pois isso requer a participação de todos os sujeitos da educação, da família, da sociedade, dos órgãos

competentes e envolvidos com uma alfabetização libertadora, na qual os alunos possam transformar as suas realidades e quem sabe o mundo por meio de sua “prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13).

Nessa perspectiva, dialogou-se com a criticidade Freireana ao compreendermos o processo de alfabetização como movimento de construção de conhecimentos, a partir de um viés dinâmico, criador e político, no qual os sujeitos gradativamente apoderam-se de seus direitos e deveres. Para Freire, a alfabetização precede a educação formal, pois, a construção social e cognitiva dos seres humanos vai sendo forjada por meio das experiências no cotidiano, da leitura de mundo. Portanto, torna-se fundamental que os educadores proporcionem um aprendizado significativo e contextualizada, refutando assim, um ensino mecanicista de pura repetição.

Ficou evidenciado ao longo do processo de investigação, tanto no diálogo com os autores, quanto na coleta de dados junto aos sujeitos que a conscientização crítica dos educandos é construída a partir de processos formativos emancipatórios, daí a importância de conhecimento teórico na formação inicial e continuada dos professores, com objetivo de ampliarem suas práticas pedagógicas. Contudo, essas formações precisam em suas bases partir de objetivos que mobilize elementos teóricos e práticos capazes de proporcionarem mudanças no chão da sala de aula, para que estes profissionais compreendam que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola [...]” (FERREIRO, 2008, p. 47).

Dessa maneira, este trabalho que teve como foco principal analisar as práticas pedagógicas de alfabetização de professoras do ensino fundamental do 1º ao 3º ano e os desafios enfrentados por esses profissionais. Para isso, buscou responder as questões norteadoras da pesquisa: Como se caracterizava as práticas pedagógicas de alfabetização docente? Qual a concepção de alfabetização na perspectiva docente/discente? Quais desafios são encontrados pelos docentes no processo de alfabetização?

Nesse sentido, ficou evidenciado que a prática pedagógica de alfabetização das docentes estava atrelada a um ensino diversificado da leitura e da escrita, no qual as professoras do 1º e 3º ano, apresentavam um trabalho formativo em que os educandos paulatinamente foram sendo inseridos no processo de alfabetização no diálogo com o contexto social, por meio de atividades que levavam os discentes a

participarem e interagirem de maneira dinâmica, destacamos também, a ludicidade como dimensão da aprendizagem no processo de alfabetização. Dessa maneira, a alfabetização foi sendo construída a partir de uma perspectiva em que o ato de ler e escrever estavam vinculados a interpretação do mundo, da realidade passando a ser compreendidos como instrumentos social necessário a inclusão participativa dos sujeitos na sociedade.

No caso da docente do 2º ano, identificamos que sua prática pedagógica de alfabetização ainda estava enraizada em um ensino tradicional, em que as atividades trabalhadas em sala de aula não condizem com a realidade dos discentes. Relacionado a isso, Freire (2014, p. 47) enfatiza que “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagação, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho”, ou seja, é necessário que os alunos participem da aula para que assim eles venham construir conceitos sobre a leitura e a escrita.

É válido destacar, que constatamos que a professora através de algumas atitudes e dinâmicas que foram realizadas de maneira tímida, vinha tentando romper com a concepção tradicional, mas a mudança de pensamentos e conceitos leva tempo, portanto, torna-se fundamental que o indivíduo supere os antigos paradigmas e amplie sua visão crítica permitindo que as mudanças façam parte de sua prática pedagógica, que não podem ser resumidas apenas a modelos relacionados a memorização mecânica, pois estudos e estudiosos demonstram que a alfabetização constitui-se um processo político, pedagógico, crítico, criativo no qual, mostram diversas metodologias que podem serem agregadas as aulas com o objetivo de proporcionarem uma aprendizagem significativa, cidadã e emancipadora.

Nessa perspectiva, compreendemos no diálogo com os autores, que a *amorosidade*, a *humildade*, a *coragem de lutar por mudanças*, são qualidades indispensáveis a prática pedagógica dos educandos, além da *tolerância*, que constitui-se uma virtude sem a qual “é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a prática educativa [...] se desdiz” (FREIRE, 2009, P. 59). Partindo disso, entendemos que, a alfabetização é um processo significativo que excede uma aprendizagem mecânica.

Relacionado a concepção de alfabetização, identificamos na visão das docentes a alfabetização enquanto processo diversificado, compreendida tanto com aprendizagem, quanto com a aquisição da leitura e da escrita entrelaçada a

interpretação com uso social. Porém, ficou evidenciado um processo ainda com um viés mecânico. Este dado constatado no qual a alfabetização encontra-se ainda atrelada a uma educação bancária, demanda preocupação. Além de torna-se indispensável que esta visão seja superada, pois para compreendermos a alfabetização em sua totalidade enquanto processo dinâmico, faz-se fundamental “que a resgatemos como objeto de conhecimento, do qual os indivíduos se apropriam através de experiências” (MOLL, 2009, p. 78).

Ficou evidenciado que para as alunas, a alfabetização possuía um caráter transformador, em que a leitura e a escrita contribuía para que os sujeitos trocassem informações e se comunicassem, a este processo estava ligado a escola e não apenas a sala de aula, enquanto momento rico de descobertas de novos conhecimentos por meio da ludicidade, assim as discentes descreveram a alfabetização como um processo, fascinante, fundamental a formação dos seres humanos. Dessa maneira, evidenciamos que os educandos não são desprovidos de saberes, como por longos séculos foi definido, mas chegam na escola com as suas mentes cheias de ideias e dispostos a aprenderem mais. Este fator é fundamental, deste jeito a escola, e educadores, família, sociedade precisam considerar, pois ao ignorar este princípio o processo de alfabetização torna-se mais difícil (MOLL, 2009).

Destacamos ainda na fala das discentes, a denúncia na ausência de espaços alfabetizadores como: biblioteca, sala de leitura, sala de computação e brinquedoteca, esses ambientes fazem-se necessários para um aprendizado significativo e motivador para os educandos. Essa questão mostrou-se um desafio alarmante para alfabetização dos educandos e constituiu-se como denúncia ao poder público do Município de Santa Izabel/PA, traves das vozes dos próprios educandos.

Além disso, foi identificado com este estudo a ausência da família nos processos formativos. E este aspecto tem se revelado um desafio na prática pedagógica dos docentes, uma vez que a responsabilidade de educar as crianças recaia unicamente sobre estes profissionais, pois a ausência de participação dos pais vinha refletindo de forma negativa na alfabetização dos alunos, e isto podia ser observado no rendimento das atividades. Dessa maneira, essa é uma questão que precisaria ser melhor aprofundada em um outro momento, pois, seria necessário investigar junto a família, quais são os fatores que levavam esta entidade social a uma pouca ou nenhuma participação na educação escolar de seus filhos para então analisar de forma concisa esse fator, que não é o objetivo dessa produção.

A análise dos dados, apontou, também a necessidade de projetos de alfabetização na escola, afim de auxiliar como subsídio teórico e prático no desenvolvimento da leitura e da escrita dos educandos. A biblioteca enquanto espaço igualmente básico neste processo, demanda que a escola realize investimentos em caráter de urgência, pois quanto mais contato com espaços alfabetizadores, as crianças tiverem, melhor será para suas aprendizagens e interações com o mundo letrado, grafocentrico.

Dessa forma, identificamos que o processo de alfabetização no ensino fundamental, é composto de vários elementos essenciais para uma formação cidadã e emancipadora com qualidade capaz de garantir, a permanência dos sujeitos de direitos na escola, pois a alfabetização constitui-se uma tarefa que carece da participação da coletividade, do poder público. Neste contexto salientamos a importância do professor construir ao longo de sua trajetória educacional práticas pedagógicas que respeitem a heterogeneidade, social, política e cognitiva dos educandos e realize avaliações de caráter processual, formativa, mas para o alcance deste objetivo faz-se necessário constantes reflexões críticas sobre a práxis educativa.

Sendo assim, discorrer sobre o processo de alfabetização foi primordial para compreender seu papel no atual contexto social especialmente no Estado do Pará e no Município de Santa Izabel na escola Joaquim Silva, reafirmando sempre que ler e escrever se constituem como um ato significativo, dinâmico, emancipador, político e de luta por igualdade social, sendo este um processo contínuo que se aperfeiçoa ao longo da vida. Dessa forma, a alfabetização é um direito legalmente conquistado para todos os sujeitos, e necessita ser efetivado de forma digna e com respeito e de forma emancipadora.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra; RAMOS, João Batista Santiago (org.). Educação, Infância e Filosofia. IN: JUNIOR, Raimundo Farias; SILVA, Erbio dos Santos. **A Importância do Ensino Fundamental de Nove Anos e a Práxis Avaliativa no Ciclo da Infância**. 1ª ed. Curitiba, Ed. CRV, 2017, p. 157-170.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. 7ª ed. São Paulo: Ed. ática, 2004.

AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia (org.). Alfabetização Hoje. IN: AZEVEDO, Maria Amélia. **Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 80 – 85.

BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. **REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE CICLOS NO BRASIL**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 659-688. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126>. Acesso em 17 de julho de 2018.

BRASIL. **LEI de Diretrizes e Base da Educação Básica – LDB\ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 26 de maio de 2018.

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças. Ano 02. Unidade 08. Brasília, 2012.

_____. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 20 de junho de 2018.

BRANDÃO, Carlo Rodrigue. **O que é educação**. 49ª ed. São Paulo, Ed. Coleção primeiros passos, 2007.

CAVALCANTI, Erika Caroline de Oliveira. **O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A REDE MUNICIPAL DO RECIFE: DISCUSSÃO DE UM NOVO CURRÍCULO PARA A CULTURA ESCOLAR (1986 a 1988)**. IV EPEPE: Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco: Pesquisa e educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico- Metodológicas. Caruaru, 2012. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t2/C2-04.pdf. Acesso em 20 de julho de 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como Direito**. Caderno de Pesquisa, V. 38, p. 293 – 303, Minas Gerais, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2018.

DIONIZIO, Jheimilly Ane Fogaça; SOUZA, Raysa Zella de. **OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores: Contexto, Sentido e Prática, p. 18700 – 18710,

2016. Disponível em :< http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27216_13769.pdf >. Acesso em 10 de julho de 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Com todas as letras**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23ª Ed. São Paulo: Cortez editora, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. 21ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre. Editora da UFRGS. 2009. Disponível em:< <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 14 de dezembro de 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Candido Alberto. **Quinze anos de ciclos no ensino fundamental**: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. Revista Brasileira de Educação 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n25/n25a04.pdf>>. Acesso em 17 de julho de 2018.

GUARNIERI, Maria Regina; VIEIRA, Luciene Cerdas. **ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DESEMPENHO DE ALUNOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. V. 4, N. 2, p, 274-284.2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/391>. Acesso em 02 de maio de 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.

LOPES, Terezinha Aparecida Martins. **DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO**. Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/54018/R%20-%20E%20-%20TEREZINHA%20APARECIDA%20MARTINS%20LOPES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 11 de junho de 2018.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademir de Lima. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA DE PAULO FREIRE**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, p. 2405 – 2417. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2625_1294.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2018.

MEDEIROS, Michele Hirsch de; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA, AS RAZÕES IMPLÍCITAS E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS PARA O ENSINO DE 9 ANOS**. Atos de Pesquisa em Educação, v.11, n.1. Blumenau, 2016, p. 159-178. Disponível em: <<http://www.proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4607/3279&hl=pt-BR&tg=205>>. Acesso em 26 de maio de 2018.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventado o ensinar e o aprender**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo, Unesco, 2004.

PRADO, Jalma Geise Maria Brabo do; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **Formação de Professores: Entre Saberes e Práticas – Um Estudo de Caso**. Revista Interdisciplinar. Dossiê: Formação Docente Versão Digital – ISSN: 1982-5374 Vol.10. n. 14. 2016, p. 12-30. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/4262/4133>>. Acesso em 09 de junho de 2018.

RIBEIRO, Maria Edilene; CUNHA, Débora Alfaia da; REIREIRA, Elisa de Nazaré Gomes (org.). Formação Continuada de Professores: Entrelaçando Saberes e Práticas Inovadoras. IN: RIBEIRO, Maria Edilene; ARAÚJO, Naiara de Souza. **A formação Continuada de Professores: Um “Olhar” sobre o Projeto “Inovações Metodológicas”**. Castanhal/PA: GEPPE, 2013, p. 27 – 36.

_____. Formação Continuada de Professores: Entrelaçando Saberes e Práticas Inovadoras. IN: ABREU, Waldir Ferreira. **O lúdico como didática na educação da criança**. Castanhal/PA: GEPPE, 2013, p. 99 – 112.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. In: _____. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. Ed. Ver. E atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento; BRITO, Antonia Edna. **PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: SOBRE A PRODUÇÃO DO SABER E DO SABER-ENSINAR**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/4065p.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2018.

SANTOS, Francielen Campos de Souza. **Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização (Língua Portuguesa)**: Direito do aluno, dever do professor e da escola. Brasília, 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7872/1/2013_FrancielenCamposdeSouzaSantos.pdf> Acesso em 18 de julho de 2018.

SOARES, Becker Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Cad. Pesq. São Paulo, 1985. p. 19 – 24. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/1358/1359>>. Acesso em 28 de junho de 2018.

_____. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminho. Revista Pedagógica, Ed. Artmed, 2004, p. 96-100. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em 28 de junho de 2018.

SOARES, Adilma Oliveira Silva. **Alfabetização**: um olhar sobre a prática do professor. Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4167/1/PDF%20-%20Adilma%20Oliveira%20Silva%20Soares.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2018.

SOUZA, Rosinete de. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 556-567, jun./jul. 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2230/1751>>. Acesso em 02 de maio de 2018.

TOMITÃO, Claudilaine. **Escola e Família**: Uma Aproximação Necessária. Curitiba, Cadernos PDE, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_ped_artigo_claudilaine_tomitao.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2018.

WEYLL Camila Trevisan Milani; MARTINS, Camila Andretta. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ATENDENDO AS DIFERENÇAS DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA: EDUCERE**, XII Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores: Contexto, Sentido e Prática, p. 3182–3197, 2016. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26136_12883.pdf >. Acesso em 10 de julho de 2018.



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Campus Universitário de Castanhal
Faculdade de Pedagogia

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estou realizando uma pesquisa de campo para subsidiar o meu Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal, esta pesquisa tem como Título: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 1º AO 3º ANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM SANTA IZABEL DO PARÁ/PA.**

Este trabalho tem como objetivo principal **analisar as práticas pedagógicas de alfabetização de professores do ensino fundamental do 1º ao 3º ano e os desafios enfrentados por esses profissionais.**

Para tanto, gostaria de contar com a colaboração dos sujeitos da pesquisa, para estar **observando** suas aulas, e posteriormente fazer-lhes uma **entrevista**. Esclareço que sua participação é totalmente voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa, e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas em mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Eu _____ estou sendo convidado/a a participar da referida pesquisa. Assim, declaro que recebi os esclarecimentos necessários e fui informado/a sobre todos os procedimentos dessa pesquisa de campo. Enfim, tendo sido/a orientado/a quanto ao teor de tudo o que foi mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Castanhal, ____ de _____ de 2018

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA AS AULAS DAS PROFESSORAS

Autora: Jessica Damasceno Hungria

Orientadora: Prof.^a. Dr^a. Eula Regina do Nascimento

1. Como a docente trabalhava a escrita e a leitura com os alunos, e quais recursos utiliza.
2. Como ocorria a interação professor aluno.

3. A docente facilitava para os alunos a construção de um pensamento criativo por meio da leitura e da escrita.
4. A prática pedagógica da docente demonstrava um compromisso com alfabetização.
5. De que forma a docente trabalhava com o livro didático.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS

Autora: Jessica Damasceno Hungria

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eula Regina do Nascimento

1. Como é seu nome?

2. Qual sua formação acadêmica? Em que instituição você se formou?

3. Há quanto tempo você atua como professora.
4. Você tem especialização? Quais?
5. Você participa de Formação Continuada? Como ocorre essa formação?
6. Como você conceitua a Alfabetização?
7. Como você caracteriza sua Metodologia de ensino?
8. Quais Recursos Pedagógicos você utiliza como auxiliares para alfabetizar seus alunos?
9. Quais são os Desafios encontrados por você no processo de alfabetização?
10. A escola desenvolve projetos de alfabetização? E como são trabalhados?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Autora: Jessica Damasceno Hungria

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eula Regina do Nascimento

1. Como é seu nome?
2. Você já estudou em outra escola?

3. Você gosta de ler?
4. Na sua casa seus pais leem para você?
5. Para você é importante saber ler e escrever? Mais por que você acha isso?
6. Para você o que é alfabetização?
7. Aqui na escola tem alguma atividade ou projeto de leitura e escrita?