



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEANE LIMA OLIVEIRA

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUAS  
IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES



Belém – Pará  
2022

LEANE LIMA OLIVEIRA

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUAS  
IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES

Texto de dissertação de mestrado apresentado como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

**Área de interesse:** Letramento e Multiletramentos em práticas escolares e não-escolares.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva.

Belém – Pará  
2022

LEANE LIMA OLIVEIRA

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUAS  
IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES

Data da Defesa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Orientadora - Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva.  
Doutora em Linguística – Universidade do Estado do Pará (UEPA).

---

Membro Interno - Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato  
Doutora em Educação – PPGED (UEPA).

---

Membro Externo - Prof. Dr. Samuel Pereira Campos  
Doutor em Linguística – PPGEL (UEPA).

Belém – Pará  
2022

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus que habita em mim e em tudo o que existe.

Aos meus pais: Izidório Rodrigues Oliveira e Delzuite Lima Oliveira (*in memoriam*).

Ao meu esposo Flávio Holanda dos Santos, pois sempre foi meu incentivador e apoiador em todos os desafios das nossas vidas.

As minhas filhas Ana Carolina e Isadora: a vocês, todo meu amor e inspiração.

A todos os professores alfabetizadores do Brasil e especialmente do estado do Pará.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, grande criador do Universo, fonte de vida e de paz. A Ele toda minha gratidão e eterno amor.

À Universidade do Estado do Pará – UEPA, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, por oferecer um Programa de Mestrado em Educação com qualidade.

À Secretaria de Estado de Educação – SEDUC -PA e Secretaria Municipal de Educação de Vitória do Xingu-SEMED, por ter concedido minha dispensa para aprimoramento profissional e incentivo à formação continuada de seus profissionais.

Aos docentes do PPGED-UEPA, pelas contribuições na minha formação acadêmica.

Aos Professores Tânia Regina Lobato e Samuel Pereira Campos, pelas orientações e contribuições na banca de qualificação de Mestrado. Com certeza suas orientações foram significativas para conclusão deste estudo e para minha formação.

Ao meu pai, Isidório Rodrigues Oliveira e minha mãe Delzuite Lima Oliveira (*in memoriam*), que quando em vida, sempre me incentivaram a estudar e buscavam esforços para a concretização de meus sonhos e objetivos.

Principalmente ao meu esposo, Flávio Holanda dos Santos e minhas filhas Ana Carolina Oliveira Rebelo e Isadora Oliveira Holanda, pela compreensão de vocês quando por vezes estive ausente por conta dos estudos do Mestrado.

Minha querida orientadora, Professora Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva pela disposição, pelo esclarecimento, compromisso, amizade e sua dedicação que contribuiu muito para minha formação acadêmica, muito obrigada pelos repasses de conhecimentos e orientações na elaboração deste trabalho.

Aos meus colegas da turma, pela troca de conhecimento, pelos bons momentos que vivemos nesta longa e ao mesmo tempo tão curta jornada.

“O emprego dos verbos integrar e articular retoma a afirmação anterior de que os dois processos – alfabetização e letramento – são no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, em contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais que envolve no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita” (SOARES, 2017, p.68).

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as concepções de alfabetização e letramento de professoras alfabetizadoras, relacionando essas concepções com suas práticas pedagógicas. Para isso, buscou-se identificar as concepções de alfabetização e letramento das referidas docentes, verificando como essas concepções são incorporadas por elas no processo de ensino; elaborar o perfil das professoras alfabetizadoras a partir de reflexões teóricas sobre a temática de estudo e investigar como as professoras alfabetizadoras da escola *locus* deste estudo trabalham alfabetização e letramento. A pesquisa, de abordagem qualitativa e descritiva, foi realizada em uma escola periférica de anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Vitória do Xingu, PÁ, interior da Amazônia. As participantes desta investigação foram 16 professoras alfabetizadoras que lecionam em turmas de primeiro e segundo ano (Ciclo de alfabetização). Para produção dos dados, além da revisão de literatura, foram realizadas análise documental da proposta pedagógica da escola e de cadernos de atividades elaborados pelas docentes participantes e entrevistas semiestruturadas. Os pressupostos teórico-metodológicos embasaram-se nos estudos de Soares (1985, 2002, 2004, 2017, 2018, 2021), Street (2006, 2014), Kleiman (2007, 2008, 2010), Bakhtin (2016), Morais (2012, 2019), Morttati (2004, 2006), Ferreiro e Teberosky (1999), Frigotto (1989), Minayo (2007) e seus interlocutores. Os resultados da investigação indicaram que existem muitos reducionismos, conflitos, contradições e fragmentações no entendimento entre as professoras alfabetizadoras em relação às concepções e práticas de alfabetização e letramento no contexto investigado, havendo ênfase nas atividades mecânicas de aprendizagem do sistema de escrita alfabética em detrimento de atividades de letramento, sendo estas últimas quase que ausentes nas respostas das alfabetizadoras e nos cadernos de atividades analisados. Foi constatado, ainda, que concepções de alfabetização e letramento, relacionadas à uma concepção tradicional de alfabetização, têm implicações negativas nas práticas pedagógicas e inviabilizam as atividades voltadas a uma concepção de alfabetização mais próxima do que vem sendo discutido, sobre a temática em estudo, no debate acadêmico e educacional atual, que visa a garantia de um processo de alfabetização mais pleno, criativo, integral e significativo para todas as crianças brasileiras; além da impossibilidade de uma formação orgânica, transformadora e emancipadora com foco no conhecimento e nas práticas sociais.

**Palavras-chave:** Educação. Alfabetização. Letramento. Concepções. Professoras Alfabetizadoras.

## ABSTRACT

The general objective of this work is to analyze the alphabetization and literacy conceptions of alphabetization teachers, relating these conceptions to their pedagogical practices. For this, we sought to identify the alphabetization and literacy conceptions of the referred teachers, verifying how these conceptions are incorporated by them in the teaching process; to elaborate the profile of alphabetization teachers, based on theoretical reflections on the subject of study and to investigate how alphabetization teachers at the school locus of this study work on alphabetization and literacy. The research, with a qualitative and descriptive approach, was carried out in a peripheral school in the early years of Elementary School in the municipality of Vitória do Xingu, PÁ, in the interior of the Amazon. The participants of this investigation were 16 alphabetization teachers who teach in first and second year classes (alphabetization cycle). For the production of data, in addition to the literature review, documental analysis of the school's pedagogical proposal and activity notebooks prepared by the participating teachers and semi-structured interviews were carried out. The theoretical-methodological assumptions were based on studies by Soares (1985, 2002, 2004, 2017, 2018, 2021), Street (2006, 2014), Kleiman (2007, 2008, 2010), Bakhtin (2016), Morais (2012), (2019), Morttati (2004, 2006), Ferreiro and Teberosky (1999), Frigotto (1989), Minayo (2007) and their interlocutors. The results of the investigation indicated that there are many reductionisms, conflicts, contradictions and fragmentations in the understanding among alphabetization teachers in relation to the conceptions and practices of alphabetization and literacy in the investigated context, with emphasis on the mechanical learning activities of the alphabetic writing system to the detriment of literacy activities, the latter being almost absent in the responses of the alphabetization teachers and in the activity notebooks analyzed. It was also found that conceptions of alphabetization and literacy, related to a traditional conception of alphabetization, have negative implications for pedagogical practices and make activities aimed at a conception of alphabetization closer to what has been discussed, on the subject under study, unfeasible. In the current academic and educational debate, which aims to guarantee a more complete, creative, integral and meaningful alphabetization process for all Brazilian children; in addition to the impossibility of an organic, transformative and emancipatory education focused on knowledge and social practices.

**Keywords:** Education. Alphabetization. Literacy. Conceptions. Literacy Teachers.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCV	Consoante, Consoante, Vogal
CCVCC	Consoante, Consoante, Vogal, Consoante, Consoante
CNE	Conselho Nacional de Educação
CV	Consoante Vogal
CVC	Consoante, Vogal, Consoante
CVV	Consoante, Vogal, Vogal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PA	Pará
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEDUC	Secretaria do Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos quantitativos de produções acadêmicas encontrados no site da CAPES, PPGED – UFPA, PPGED – UFOPA e PPGED – UEPA, por descritor.....	21
Figura 2 – Sala dos professores.....	64
Figura 3 – Sala de leitura.....	64
Figura 4 – Quadra de esporte.....	64
Figura 5 – Sala de informática.....	64
Figura 6 – Área externa entre os pavilhões das salas de aula.....	65
Figura 7 – Sala de aula organizada para atividades.....	66
Figura 8 – Painéis e cartazes expostos pela sala de aula .....	67

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantitativo de produções localizadas no PPGED – UFPA – relacionada ao objeto de estudo desta pesquisa (dissertações e teses) .....	22
Tabela 2 –	Quantitativo de produções localizadas no PPGED – UFOPA – relacionada ao objeto de estudo desta pesquisa (dissertações) .....	22
Tabela 3 –	Quantitativo de produções localizadas no PPGED – UEPA – relacionada ao objeto de estudo desta pesquisa (dissertações) .....	23
Tabela 4 –	Sexo das participantes da pesquisa.....	68
Tabela 5 –	Situação funcional das participantes da pesquisa.....	68
Tabela 6 –	Formação inicial das participantes da pesquisa.....	68
Tabela 7 –	Formação continuada ( <i>lato-sensu</i> ) das participantes da pesquisa.....	68
Tabela 8 –	Experiência Profissional das participantes da pesquisa .....	68
Tabela 9 –	Instituição na qual as participantes da pesquisa cursaram a graduação ou pós-graduação ( <i>lato-sensu</i> ) .....	69
Tabela 10 –	Tempo mínimo para as crianças serem alfabetizadas segundo as professoras participantes da pesquisa .....	90
Tabela 11 -	Tipo de Planejamento realizado pelas participantes da pesquisa	93
Tabela 12 -	Formação específica com o tema alfabetização ofertada pela escola .....	93

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos selecionados para análise.....	24
Quadro 2 - O percurso que as crianças vivem para compreender o Sistema de Escrita Alfabética – SEA.....	38
Quadro 3 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado. ....	39
Quadro 4 – Total de alunos da rede municipal de ensino de Vitória do Xingu – PA.....	59
Quadro 5 – Organização das turmas de 1º e 2º ano da E.M.E.F. Girassol.....	62
Quadro 6 – Organização das turmas de 3º, 4º e 5º ano da E.M.E.F. Girassol...	63
Quadro 7 – Recursos Humanos da E.M.E.F. Girassol.....	65

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO DEBATE ACADÊMICO E TEÓRICO</b> .....	19
1.1 Concepção de alfabetização e letramento.....	19
1.2 Alfabetização no Brasil: historicidade, mediações e contradições..	32
1.3 Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – SEA.....	37
1.4 Letramento e sua relação com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita na escola.....	40
<b>2 ENFOQUE TEÓRICO E METODOLÓGICO</b> .....	50
2.1 Aproximações com o Materialismo Histórico-Dialético.....	50
2.2 Abordagem da Pesquisa.....	57
2.3 <i>Locus</i> da pesquisa .....	57
2.3.1 Caracterização do município de Vitória do Xingu –PA.....	57
2.3.2 Caracterização da Secretaria Municipal de Educação – SEMED.....	58
2.3.3 Conhecendo a instituição municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	62
2.4 Caracterização das participantes da investigação .....	67
2.5 Técnica de coleta de dados.....	71
2.5.1 Análise documental .....	71
2.5.2 Entrevista semiestruturada .....	72
2.6 Análise dos Dados.....	73
<b>3 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A VOZ DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS</b> .....	76
3.1 Concepções de alfabetização e letramento como processo de codificação e decodificação.....	76
3.2 Alfabetização associada aos usos dos conhecimentos de leitura e escrita nas práticas sociais.....	86
3.3 Criança alfabetizada, formação e o perfil de professor competente	90

<b>3.4 Análise documental.....</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICES E ANEXOS.....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

A dissertação “Concepções de alfabetização e letramento e sua relação com as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores: mediações e contradições” é resultado da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia, área de interesse: “Letramento e multiletramentos em práticas escolares e não-escolares”. O objetivo geral foi analisar as concepções de alfabetização e letramento de professoras alfabetizadoras, relacionando essas concepções com suas práticas pedagógicas. O *locus* da pesquisa foi uma escola periférica no interior da Amazônia.

É necessário enfatizar que o interesse pelo tema parte das experiências como professora alfabetizadora e das funções assumidas ao longo da carreira do Magistério, dentre elas, professora, coordenadora pedagógica, diretora de escola, secretária municipal de educação do município de Vitória do Xingu, Pará, especialista em educação, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), funções as quais tenho me dedicado ao longo de mais de vinte anos como profissional do magistério.

Desde o início da carreira profissional, ao desenvolver meu trabalho, inicialmente como professora alfabetizadora, pude alfabetizar crianças e me preocupar com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. A interação com o Programa Brasil Alfabetizado do Ministério da Educação (MEC), Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, nos anos de 2007 e 2008, atuando como coordenadora municipal do referido programa, foi para mim uma oportunidade preciosa de problematização da prática alfabetizadora.

Além disso, abriu-me possibilidades ímpares para iniciar a compreensão da alfabetização na perspectiva do letramento, cujos estudos e pesquisas foram orientadores desse trabalho desenvolvido no âmbito do mestrado.

De modo particular, algumas intuições e descobertas foram determinantes para eu iniciar este caminho no campo da alfabetização, na perspectiva do letramento. O trabalho como Coordenadora Pedagógica e formadora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Vitória do Xingu, Pará, no Programa Pró-letramento (MEC, 2007), posteriormente no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), MEC (2017/2018), e Programa Mais Alfabetização (PMALFA,) MEC (2018), me oportunizaram acompanhar de perto toda a sistemática desses programas,

as formações e práticas dos docentes alfabetizadores. As experiências com esses programas proporcionaram-me fecunda interação no campo da prática e da teoria, e com temáticas que se relacionam com o presente estudo.

Nesse sentido, a justificativa para a consecução desta pesquisa situa-se em dois fatores relevantes que se somam à decisão de submeter o presente objeto de estudo ao Mestrado em Educação. 1º) a relação com minhas experiências profissionais, como professora alfabetizadora e formadora de professores que alfabetizam crianças e 2º) a discussão sobre o problema da alfabetização no Brasil e na Amazônia, sendo uma das questões ainda não resolvida pelas políticas públicas educacionais amazônicas e brasileiras.

Nessa perspectiva, por meio dessa pesquisa foram aprofundados estudos sobre a temática, com o intuito de analisar os conceitos envolvidos, identificando as implicações desses nos processos de ensino e conseqüentemente de aprendizagem.

As seguintes questões nortearam a investigação: o que é alfabetização? O que é letramento? Que conceitos e pensamentos sobre alfabetização e letramento movem as práticas docentes das professoras participantes da pesquisa?

O problema que buscamos compreender foi: “Como as concepções de alfabetização e letramento de professores alfabetizadores têm interferido em suas práticas pedagógicas? ”

É importante ressaltar que, quando falamos em um tema de pesquisa sobre alfabetização, estamos diante de uma discussão abrangente e complexa, portanto, delimitamos nosso objeto de estudo nas concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, sempre relacionando teoria e prática.

Partindo do pressuposto de que o professor alfabetizador é geralmente o pedagogo, é importante destacar que a formação inicial desse profissional abrange conhecimentos teóricos e práticos para que atue em vários níveis de ensino e funções na escola, pois o pedagogo geralmente é formado para atuar na Educação Infantil, alfabetização, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (com os diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências, Educação Física, Artes, Ensino Religioso), atuar na coordenação pedagógica, orientação educacional, gestão educacional, entre outras funções de suporte pedagógico. Devido a essa generalidade na formação, quando esses professores se



formam e vão trabalhar com turmas de alfabetização muitas vezes se sentem inseguros com o complexo processo de ensino que é a alfabetização.

Libâneo (2010, p. 18) nos faz refletir que a Pedagogia é a “ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional no qual se inclui a docência e embora nele se incluam outras atividades de educar, estas não têm sido aprofundadas no curso de formação do pedagogo”.

Conforme Libâneo, a formação do pedagogo não o habilita somente para docência, mas também para outras funções do magistério e na prática não o torna um profissional especializado em nenhuma das áreas as quais irá atuar, enfatizando, dessa maneira, uma certa limitação na formação dos professores pedagogos, o que com certeza traz implicações para as práticas pedagógicas desses docentes.

Esses pensamentos iniciais nortearam a pesquisa a qual assume relevância no âmbito acadêmico, pois mesmo havendo muitas pesquisas sobre “alfabetização”, os problemas que envolvem a consolidação da aprendizagem, referente à alfabetização de crianças na idade adequada, ainda não foram resolvidos no Brasil, o que exige um aprofundamento teórico ainda maior para compreendermos o porquê a alfabetização ainda ser um problema que precisa ser resolvido pelas políticas públicas educacionais brasileiras, e, especialmente, na Amazônia.

O objeto de investigação exposto anteriormente está relacionado aos problemas no processo inicial de aquisição da leitura e da escrita em crianças do ciclo de alfabetização, no qual os sujeitos mais prejudicados com o fracasso nessa fase da escolarização são crianças filhas da classe trabalhadora, que historicamente é explorada pela classe dominante e não conseguem colocar seus filhos em situação de igualdade, em relação à aprendizagem inicial de aquisição do processo de alfabetização e letramento, com os filhos das elites burguesas.

Nessa perspectiva, para dar início ao levantamento teórico do tema de investigação, foi realizada revisão de literatura sobre a temática, por meio de um mapeamento e análise das produções acadêmicas que se aproximassem do tema investigado.

Assim, iniciamos o levantamento de pesquisas no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação das Universidades Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e da Universidade do Estado do Pará, para localizar trabalhos relacionados ao objeto de estudo em questão.

No banco de dados da CAPES, encontramos 384 trabalhos que se aproximam do nosso objeto de investigação.

No repositório do PPGED/UFPA, encontramos seis trabalhos de dissertação e duas teses. No repositório do PPGED/UFOPA, encontramos duas dissertações que dialogam com o estudo em debate. Já no repositório do PPGED/UEPA, encontramos oito dissertações com os temas voltados para discussões que se relacionam com a problemática do letramento em relação à leitura e escrita, ora ao letramento social, ora às políticas públicas de formação de professores. É válido enfatizar que direta ou indiretamente todos esses trabalhos se relacionam de alguma maneira com o estudo em questão.

O recorte temporal para a pesquisa no portal da CAPES e nos repositórios da UFPA, UFOPA e UEPA foi de 2011 a 2021. Os descritores de busca foram Alfabetização, Letramento e Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores, considerando que esses descritores se aproximam do nosso objeto de investigação. Os resultados da pesquisa nos repositórios ganharam destaque na primeira seção.

A partir da hipótese de que as concepções de alfabetização e letramento têm implicações nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, delineamos os seguintes objetivos da pesquisa:

O objetivo geral foi analisar as concepções de alfabetização e letramento de professoras alfabetizadoras, relacionando essas concepções com suas práticas pedagógicas

Os objetivos específicos foram assim determinados:

- Identificar as concepções de alfabetização e letramento das referidas docentes, verificando como essas concepções são incorporadas por elas no processo de ensino;
- elaborar o perfil das professoras alfabetizadoras, a partir de reflexões teóricas sobre a temática de estudo;
- investigar como as professoras alfabetizadoras da escola *locus* deste estudo trabalham alfabetização e letramento.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, o estudo está organizado, além da introdução, em três seções e é finalizado pelas considerações finais, referências, apêndices e anexos.

Na introdução, apresentamos as motivações que proporcionaram o desenvolvimento do estudo, é explicitado o objeto de investigação, assim como a

questão central que norteou a pesquisa e as demais questões norteadoras, a hipótese e os objetivos da investigação.

Na primeira seção, de caráter teórico, denominada “Concepções de Alfabetização e letramento e sua historicidade: mediações e contradições”, apresentamos, na primeira subseção, como vem sendo abordada a discussão sobre a alfabetização e letramento na produção acadêmica brasileira. Para tanto foi realizada a pesquisa Estado do Conhecimento com base nos autores Ferreira (2002), Morossini; Kolh-Santos e Bittencourt, (2021). Na segunda subseção é apresentada a Historicidade da Alfabetização no Brasil suas mediações e contradições e na terceira é apresentada a discussão sobre a Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e na quarta subseção é discutido o Letramento e sua relação com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita na escola. Nas três últimas subseções os autores de base são Soares (1985, 2002, 2004, 2017, 2018, 2021), Street (2006, 2014), Kleiman (2007, 2008, 2010), Bakhtin (2016), Morais (2012, 2019), Morttati (2004, 2006), Ferreiro e Teberosky (1999).

A segunda seção, “Enfoque Teórico e Metodológico”, traz o enfoque teórico-metodológico, inspirado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, dos seguintes autores Gadotti, (1983), Frigotto (1989), Mészáros (2005), Lefebvre (2009) e Rodrigues (2016). São apresentados também nesta seção o método da pesquisa e os procedimentos metodológicos desenvolvidos, a caracterização do *locus* e das professoras participantes da pesquisa. Os procedimentos éticos também são descritos nesta seção.

Na terceira seção, dedicada à análise dos dados empíricos, é analisada a concepção de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras provenientes da análise da entrevista semiestruturada realizada com as professoras. Nesta seção também foram analisados os documentos Proposta Pedagógica da Escola e Cadernos de Atividades elaborados pelas docentes participantes.

É importante ressaltar que devido à pesquisa ser desenvolvida no período de pandemia, foram sugeridas pela banca de qualificação algumas mudanças no âmbito dos procedimentos metodológicos, tais como: a mudança da pesquisa de caráter etnográfico e da pesquisa participante, devido estes tipos de abordagem na investigação demandarem a imersão do pesquisador no *locus* da pesquisa, porém, quando se desenvolveu o estudo, isso não foi possível. A sugestão da banca foi acatada para o desenvolvimento do presente estudo.

Finalizamos com as Considerações finais.

## **1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO DEBATE ACADÊMICO E TEÓRICO**

As concepções de alfabetização e letramento são construções históricas e sociais, que têm relação direta com o desenvolvimento de demandas e práticas sociais. Dentre os fatores que merecem destaque, podemos enfatizar que o sucesso na formação dos cidadãos em todos os níveis e modalidades de ensino depende dos processos de aprendizagem referentes à alfabetização aos quais eles foram ou são submetidos e ressaltar que a sociedade exige cada vez mais que os sujeitos adquiram conhecimentos mais sofisticados de leitura e de escrita para fazerem usos desses conhecimentos em suas atividades pessoais, sociais e profissionais:

Foi o surgimento das cidades e as relações sociais complexas entre seus habitantes que tornou necessária a invenção de uma técnica – a escrita – que materializasse, tornasse visível e permanente o que não podia mais ficar, ou não devia ficar, ou não se desejava que ficasse guardado na memória, como: transações comerciais, normas, leis, acontecimentos, pensamentos, etc. A escrita surgiu, pois como tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais (SOARES, 2021, p. 24).

Com o avanço das novas tecnologias da comunicação e informação, a necessidade de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita se tornaram urgentes em uma sociedade moderna e tecnológica, pois com a ampliação dos usos da leitura e da escrita, as pessoas passaram a se comunicar em seus contextos pessoais, sociais e profissionais, não mais apenas pela linguagem verbal, mas por meio de bilhetes, cartas, avisos, publicidades, leis, decretos, livros, jornais, revistas, entre outros meios de comunicação escrita. Dessa maneira, a leitura e a escrita se tornaram uma necessidade e demanda educacional na sociedade em desenvolvimento, relacionadas às demandas das práticas sociais vigentes.

Nesse contexto, a presente seção trata das concepções de alfabetização e letramento presentes no debate acadêmico e educacional brasileiro atual, considerando a historicidade, mediações e contradições, que envolvem esses dois conceitos ligados a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

### **1.1 Concepção de alfabetização e letramento**

Esta subseção teve como finalidade fazer o mapeamento das produções científicas brasileiras, dissertações e teses, que abordam a discussão sobre a alfabetização, que se refere à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento e analisar as concepções de alfabetização e letramento

identificar pelos autores.

Neste sentido, Ferreira contextualiza dizendo que

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos, dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado (2002, p. 257).

A pesquisa Estado do Conhecimento é um importante caminho por onde o pesquisador deve caminhar, pesquisar, mapear, ler, analisar, selecionar, além de se aprofundar nos conhecimentos produzidos, estudos e pesquisas sobre seu objeto de investigação (MOROSSINI; KOLH-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

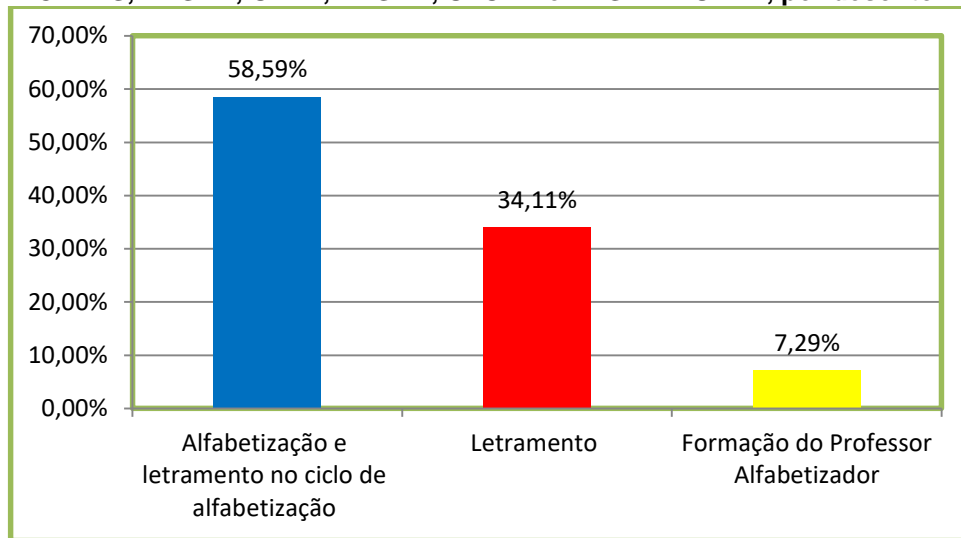
Nessa direção, o levantamento do estado do conhecimento das teses e dissertações, promoveu um maior conhecimento acerca do tema em estudo, permitindo identificar as diferentes concepções de alfabetização e letramento, além das diversas concepções de educação, ensino e aprendizagem que são traduzidas nas discussões sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

Foi realizado um levantamento das dissertações e teses no banco de dados da CAPES. Esta plataforma é um repositório em que se encontram as produções acadêmicas realizadas nos Programas de Pós-graduação *Stricto Senso* de universidades públicas e privadas do Brasil, além de levantamento e mapeamento de pesquisas acadêmicas depositadas nos bancos de dados das dissertações e teses dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Oeste do Pará e Universidade do Estado do Pará.

Para realização do Estado do Conhecimento delimitou-se um período de dez anos, de 2011 a 2021, sobre os estudos que foram produzidos com as temáticas relacionadas à alfabetização, letramento e formação do professor alfabetizador (em contexto escolar, no ciclo de alfabetização). Foram delimitados como termo de busca alfabetização, letramento e formação do professor alfabetizador.

A pesquisa nos diferentes bancos de dados, utilizando-se os referidos termos de busca, foram localizadas 384 produções (Figura 1).

**Figura 1 – Distribuição dos quantitativos de produções acadêmicas encontrados no site da CAPES, PPGED, UFPA, PPGED, UFOPA e PPGED – UEPA, por descritor**



**Fonte:** Site da CAPES, PPGED – UFPA, PPGED – UFOPA, PPGED – UEPA, organizado pela autora, julho 2021.

Quando pesquisamos esses descritores de forma individual/isolada, encontramos uma grande quantidade de produções. Porém, ao utilizarmos descritores combinados como Alfabetização e letramento, encontramos 58,59%, ou seja, 225 produções encontradas. Ao utilizar somente o descritor letramento, encontramos vinculado a outros termos, sem estar relacionado à alfabetização ou leitura e escrita, como por exemplo, letramento científico, letramento digital, letramento religioso, letramento culinário, letramento geográfico, entre outros termos. Entretanto, quando procuramos o termo letramento vinculado ao descritor alfabetização encontramos, 131 trabalhos, ou seja 34,11% dos estudos encontrados, sendo um total 384 produções localizadas.

Quando a busca foi realizada por meio do descritor formação do professor alfabetizador tendo o conceito de alfabetização associado ao descritor letramento, encontramos 28 trabalhos, ou seja, 7,29% das produções encontradas. Portanto, conclui-se que a maioria dos trabalhos envolvendo os descritores: alfabetização, letramento e formação do professor alfabetizador, trabalha o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento, sendo o conceito de letramento vinculado não apenas à leitura, escrita e compreensão/interpretação de textos, mas às práticas sociais que se utilizam da leitura, escrita e oralidade como práticas de letramento e ou multiletramentos.

Ao direcionar a busca para o contexto nos sites dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPA, UFOPA e UEPA foi possível obter as seguintes informações (Tabela 1).

**Tabela 1 – Quantitativo de produções localizadas no PPGED – UFPA – relacionada ao objeto de estudo desta pesquisa (dissertações e teses)**

<b>Termos de busca</b>	<b>Produções encontradas</b>
<b>Alfabetização e letramento</b>	03
<b>Letramento</b>	-
<b>Formação do professor Alfabetizador</b>	05
<b>Total</b>	<b>08</b>

**Fonte:** PPGED – UFPA, organizado pela autora, julho de 2021.

Foram encontradas oito produções relacionadas ao objeto de estudo no repositório do PPGED, UFPA, sendo seis dissertações e duas teses. É válido ressaltar que encontramos outras produções relacionadas aos descritores alfabetização e formação do professor, porém, após a leitura comprovou-se que esses estudos estavam relacionados a outros níveis e modalidade de ensino, como por exemplo: alfabetização de jovens e adultos, políticas de formação de professores em outros contextos do Ensino Fundamental e Médio, que se distanciavam do nosso objeto de investigação.

No site do PPGED, UFOPA, foram encontrados trabalhos que se aproximaram dos descritores citados acima, porém em contextos da Educação Infantil e outros níveis e modalidades de ensino. Entretanto, foram encontradas duas pesquisas sobre a formação do professor alfabetizador que se aproximaram do nosso objeto de estudo (Tabela 2).

**Tabela 2 – Quantitativo de produções localizadas no PPGED – UFOPA – relacionado ao objeto de estudo desta pesquisa (dissertações)**

<b>Termos de busca</b>	<b>Produções encontradas</b>
<b>Alfabetização</b>	-
<b>Letramento</b>	-
<b>Formação do professor Alfabetizador na perspectiva da alfabetização e letramento</b>	02
<b>Total</b>	<b>02</b>

**Fonte:** PPGED – UFOPA, organizado pela autora, julho de 2021.

Esses dois trabalhos nos chamou a atenção por trazer em sua essência algumas concepções de alfabetização dos Programas de Formação de professores alfabetizadores do Ministério da Educação que trabalham com os conceitos de alfabetização na perspectiva do letramento. As análises dessas concepções discutiremos neste estudo mais à frente.

No banco de dados do PPGED, UEPA, foram encontradas 13 pesquisas que dialogam com nosso objeto de estudo (Tabela 3).



**Tabela 3 – Quantitativo de produções localizadas no PPGED – UEPA – relacionada ao objeto de estudo desta pesquisa (dissertações)**

<b>Termos de busca</b>	<b>Produções encontradas</b>
<b>Alfabetização</b>	-
<b>Letramento</b>	11
<b>Formação do professor Alfabetizador</b>	02
<b>Total</b>	<b>13</b>

**Fonte:** PPGED – UEPA, organizado pela autora, julho de 2021.

No total das treze produções acadêmicas, onze são voltadas para estudos sobre o letramento, duas pesquisas voltadas para estudos relacionados à formação do professor alfabetizador. Não foi localizada nenhuma pesquisa voltada especificamente para Alfabetização na perspectiva do letramento, no ciclo de alfabetização, ou seja, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

Em relação à quantidade de trabalhos sobre letramento, a maioria desses estudos está relacionado à linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, na área de interesse Letramento e multiletramentos em práticas escolares e não-escolares, já, as pesquisas sobre formação dos professores alfabetizadores, uma pesquisa está relacionada à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e a outra pesquisa relacionada à linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Apesar de termos encontrado a maioria das pesquisas no PPGED da UEPA, sobre letramento nem sempre esse termo se relacionou nos estudos analisados à aprendizagem inicial da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização, ou seja, comprovando que o conceito de letramento é um conceito amplo e multifacetado o que nos remete ao que Soares (2002) nos chama atenção sobre o fato de que o mais adequado é nos referirmos ao termo letramentos, pois existem várias práticas de letramento em diferentes culturas e práticas sociais.

Diante de todos os dados expostos acima, selecionamos os estudos que mais se aproximam do nosso objeto de investigação, com base nas categorias Alfabetização, Letramento e formação do professor alfabetizador, voltados à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, sendo considerados os títulos das pesquisas que fazem menção a esses descritores. Desta forma, foi possível selecionar 14 estudos que após as leituras realizadas se tornaram significativos para as análises que realizamos na pesquisa, os quais representam doze dissertações e duas teses (Quadro1).

**Quadro 1 – Estudos selecionados para análise**

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TIPO DE ESTUDO</b>
2011	Alfabetização: Evolução de habilidades cognitivas envolvidas na Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e sua relação com as concepções e práticas dos professores	Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite	PPGED - UFPE	Tese de doutorado
2012	Letramento e Alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar	Ana Paula Araújo Diniz Miranda.	PPGED - USP	Dissertação
2013	A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos	Renata da Conceição Silveira.	PPGED - UFPE	Dissertação
2014	Práticas de alfabetização de crianças de seis anos a partir da ampliação do Ensino Fundamental	Ana Paula do Amaral Tibúrcio	PPGEDUFSJR-	Dissertação
2016	Profissionalização da professora Alfabetizadora na Interface com a Socialização Profissional: O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	Regiane Aparecida Maciel dos Santos	PPGED - UFPR	Dissertação
2012	Política de Formação Continuada de Professores: a repercussão do Programa Pró-letramento no trabalho de Professores de escolas Públicas	Zia Cristina Prado da Luz	PPGED - UFPA	Dissertação
2019	Formação de Professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática Pedagógica em classes multisseriadas	Daniel Rodrigues Corrêa	PPGED - UFPA	Dissertação
2020	Políticas Nacionais de Alfabetização: O Programa Mais Alfabetização no município de Ananindeua – PA	Mayranda Carvalho Miranda	PPGED - UFPA	Dissertação
2016	Permanência e tensões nas ideias de alfabetização: um olhar sobre o professor em formação	Marcos Moura Gentil	PPGED - UFOPA	Dissertação
2011	Programa Pró-letramento: A formação Continuada de Professores nas Escolas Multisseriadas	Waldenira Santos Guimarães	PPGED - UEPA	Dissertação
2016	Letramento Musical como elemento de auxílio à compreensão alfabética	Douglas Guimarães Borges	PPGED - UEPA	Dissertação
2021	Letramento Matemático: Formação e a Prática dos Professores das séries iniciais	Bianca Suelem Pantoja Nascimento	PPGED - UEPA	Dissertação
2021	Letramento Religioso: Uma análise das Práticas Educativas na Comunidade São Francisco Xavier em Belém – PA	Diomara Assunção Magalhães	PPGED - UEPA	Dissertação
2021	Concepções pedagógicas e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no arquipélago do Marajó/Município de Breves - PA.	Solange Pereira Silva	PPGED - UFPA	Tese de Doutorado

**Fonte:** CAPES, PPGED-UFPA, PPGED-UFOPA, PPGED-UEPA, organizado pela autora, julho de 2021.

O levantamento do Estado do Conhecimento sobre concepções de alfabetização e letramento, teve como finalidade analisar como vem sendo abordada a discussão sobre a alfabetização que se refere à aprendizagem inicial da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, a partir de estudos em diferentes regiões brasileiras e especialmente no estado do Pará, com o intuito de identificar as convergências, aproximações, mediações, contradições, permanências e rupturas das diversas concepções de alfabetização nas diferentes comunidades acadêmicas do Brasil. Além de identificar as percepções sobre alfabetização e letramento pelos pesquisadores do estado do Pará.

Na tese de Leite (2011) foi analisada a evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores. Os resultados da pesquisa mostraram que, durante o ano letivo as crianças evoluem em seus níveis de escrita de acordo com as atividades desenvolvidas em sala de aula (concepções de alfabetização dos professores). As crianças das duas escolas pesquisadas evoluíram quanto aos conhecimentos das letras do alfabeto. O estudo mostrou que o desenvolvimento dos níveis de escrita está relacionado ao conhecimento das letras.

A autora, enfatizou ainda que em relação à dificuldade das diferentes etapas de consciência fonológica. Os trabalhos dos professores apresentaram vários níveis, partindo de alguns muito simples (por exemplo, separação oral e contagem das sílabas) para outros mais complexos (tais como, habilidades em analisar e segmentar fonemas). Em relação ao desempenho das atividades fonológicas e a evolução das hipóteses de escrita, os resultados revelaram que quanto mais avançados os níveis de compreensão do sistema de escrita alfabética, melhores são os desempenhos nas atividades de consciência fonológica. Porém, os alunos ainda sem hipótese alfabética também se saíam bem nas tarefas metafonológicas.

Além disso, Leite (2011) enfatizou algumas semelhanças na concepção de alfabetização das docentes, mas que também apresentaram diferentes formas de trabalharem a notação alfabética, pois cada docente encaminhava de forma diferente o processo de alfabetização, não apenas ao que se refere ao ensino do sistema de escrita alfabética, mas também nas práticas de leitura e produção de textos.

Tendo como temática “Letramento e Alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar”, Miranda (2012) investigou as representações

dos professores alfabetizadores sobre aspectos que facilitam a aquisição da linguagem escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando letramento e alfabetização como práticas simultâneas.

A partir das análises dos dados da pesquisa, a autora conclui que os discursos conceituais das professoras não correspondem ao que executam nas práticas de ensino observadas. Dessa forma, concluiu a pesquisadora, que as professoras alfabetizadoras não estão conseguindo colocar em prática as teorias apreendidas em seu percurso formativo, havendo uma enorme contradição entre o que vem sendo produzido sobre alfabetização na perspectiva do letramento e o que vem sendo desenvolvido na prática pedagógica das professoras observadas no referido estudo.

Silveira (2013) teve o objetivo de investigar em seu estudo as estratégias didáticas realizadas por duas professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental para desenvolver o ensino de produção textual em turmas heterogêneas em relação ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Com base nas perspectivas sociointeracionistas que consideram que a aprendizagem da língua escrita deva ocorrer em interação com o meio social, propõe que o ensino de produção escrita ocorra relacionando a utilização de atividades discursivas, ou seja, a alfabetização deve estar associada as atividades de letramento.

Os estudos de Silveira (2013) revelaram que o ensino de produção de textos para aprendizagem inicial da leitura e da escrita requer uma diversidade de conhecimentos específicos da alfabetização por parte dos docentes, conhecimentos estes que envolvem, entre outros, identificar os diferentes níveis de escrita em que cada estudante se encontra, o que não foi observado integralmente nas práticas das duas professoras observadas na investigação.

A pesquisadora destaca ainda que, não foi observado na prática de uma das professoras o trabalho com as atividades de letramento, tais como, identificação do gênero textual trabalhado, usos e finalidades do referido gênero, entre outras atividades relacionadas aos diferentes usos dos textos nas práticas sociais.

O estudo mostrou que muitas vezes os professores sentem dificuldades para trabalharem a partir de diferentes gêneros textuais e essa dificuldade pode estar associada a lacunas na formação docente e/ou falta de um planejamento de ensino sistemático, o que pode desencadear limitações no trabalho pedagógico, considerando a complexidade do trabalho do professor alfabetizador associado a

heterogeneidade das turmas de alfabetização e diferentes níveis de aprendizagens dos alunos quando estes chegam na escola.

Tibúrcio (2014) em sua pesquisa denominada “Práticas de alfabetização de crianças de seis anos a partir da ampliação do Ensino Fundamental: um estudo de caso etnográfico”, teve como objetivo compreender as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas com crianças de seis anos numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola de municipal de Juiz de Fora – Minas Gerais. A autora alerta em seu estudo, sobre a ênfase exagerada dada a atividades mecânicas de aquisição do sistema de escrita alfabética em detrimento das diferentes práticas de leitura e escrita considerando o trabalho a partir do texto como eixo principal do trabalho com a língua escrita. Assim, foi demonstrada falta de contextualização das atividades, sem estarem relacionadas a um contexto de uso desse conhecimento.

Conforme estudos atuais sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e para que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética ocorra de maneira significativa para o sujeito que aprende, é necessário que as atividades de aprendizagem do sistema de escrita estejam associadas aos usos sociais, ou seja a diferentes gêneros textuais, ligados a diferentes práticas sociais.

O estudo de Santos (2016) teve como objetivo conhecer como as professoras alfabetizadoras reagem frente à sugestão do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, referente ao uso de sequências didáticas no ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais. Foram investigadas as relações entre o conteúdo trabalhado no referido programa de formação de professores, módulo alfabetização, à luz do conceito de sequência didática dos autores Dolz e Schneuwly (2004) e a organização da prática pedagógica em sala de aula.

A partir das análises do referido estudo, a autora enfatizou, que o curso de formação continuada do PNAIC é um agente de socialização profissional e contribuiu para a (trans) formação das práticas pedagógicas por meio das sequências didáticas com os gêneros textuais, uma vez que parecem ter sido incorporadas pelas professoras alfabetizadoras em certa medida. Além disso, a autora ressaltou que considera que as socializações que se estabelecem num determinado contexto de formação não devem ser generalizadas, pois cada profissional tem seu próprio percurso de profissionalização, sendo que esse processo de profissionalização

docente pode desencadear, perpetuar ou restringir certas práticas, principalmente se os processos de socialização, dessas professoras forem amplos e diversificados.

Já Luz (2012) partiu da seguinte questão problema: “O programa Pró-letramento é parte da política educacional da precarização, intensificação e responsabilização do trabalho docente pelos resultados dos sistemas educacionais?” e teve as seguintes questões norteadoras: “O programa Pró-letramento tem contribuído para melhoria do trabalho docente? ”, “Que concepções de formação continuada e trabalho docente estão presentes nesta política educacional? ”

A autora apresentou como principais resultados de seu estudo que a formação continuada em serviço e a distância basilar nas propostas governamentais de formação de professores têm se caracterizado como uma formação aligeirada, pouco fundamentada teoricamente, sem continuidade e descontextualizada, o que traz sérios prejuízos para as práticas pedagógicas. Além dessas implicações da formação oferecida de forma fragmentada, os professores ainda convivem com condições inadequadas de infraestrutura das escolas e problemas referentes à falta de planos de carreira dignos, remuneração e formação inicial precários, o que também tem implicações nas práticas pedagógicas.

Luz (2012) conclui seu estudo alertando, para a necessidade de efetivação de uma política de formação para professores alfabetizadores que rompa com os modelos de formação fragmentada e pragmatista que não vem associada à garantia de melhores condições de trabalho e valorização da carreira docente.

Já no estudo de Corrêa (2019) foi identificado que os professores das classes multisseriadas da Amazônia Bragantina aprovaram a qualidade da metodologia do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2018), considerando-a positiva e satisfatória. Porém, o autor enfatiza nas análises e resultados de seu estudo, que as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores implementadas de 2008 a 2018, foram permeadas pelo pragmatismo, tecnicismo e a responsabilização dos professores pelos resultados das avaliações externas, o que talvez tenha sido um dos entraves para articulação da formação continuada e profissionalização docente numa perspectiva de educação que considere a autonomia docente e promova uma educação mais humana e emancipadora.

Miranda (2020) analisa em sua pesquisa o desenvolvimento do Programa Mais Alfabetização, no município de Ananindeua, PA, na materialidade de suas múltiplas determinações. No estudo a autora indica como resultado, que o referido programa

de formação de professores está no bojo das reformas educacionais e que, atende a lógica do desmonte da educação nacional, a partir da introdução de um modelo gerencial na educação pública.

O estudo também destacou que o Programa Mais Alfabetização não promoveu grandes transformações na vida de estudantes e docentes, se materializando como uma política pontual, a qual professores não conseguem explicitar sistematicamente a utilização de um método ou métodos para se alfabetizar crianças. Dessa maneira, percebe-se que no bojo do referido programa existem várias lacunas na formação dos docentes, o que remete à má compreensão de conceitos essenciais para a prática alfabetizadora.

A pesquisa de Gentil (2016) teve como questão problema investigar “Como as tensões formativas decorrentes das diferentes formas de inserção do futuro professor no mundo da cultura e do conhecimento conformam suas ideias sobre alfabetização e quando esse conhecimento ‘tradicional’ acerca da alfabetização em contraposição ao debate atual e modelos oficialmente propostos subsiste nas ideias de estudantes do curso de Pedagogia inseridos no processo de formação inicial? ”

O autor ressalta as influências de concepções pedagógicas tradicionais de alfabetização ainda muito presentes nos relatos dos docentes investigados. Os resultados da investigação revelaram uma perspectiva da tendência pedagógica mais liberal, uma vez que em suas falas os docentes valorizam aspectos como “o interesse, o lúdico, o contextual, e por isso a ênfase em atividades: de leitura livre, jogos, brincadeiras, músicas e atividades afins”. Dessa maneira, o autor demonstrou em seu estudo que existem permanências e tensões no processo formativo dos professores alfabetizadores no que se refere à sua formação inicial.

O estudo de Guimarães (2011) traz análises sobre a contribuição do Programa Pró-letramento para a prática pedagógica dos professores em escolas multisseriadas (alunos de vários anos escolares em apenas uma sala de aula, com um único professor. O *locus* da pesquisa foram escolas multisseriadas no interior da Amazônia).

Na pesquisa foi constatado que existe a necessidade de elaboração de políticas públicas específicas para professores alfabetizadores de classes multisseriadas localizadas no campo, para atender as especificidades e particularidades da educação na Amazônia, voltadas aos professores que atuam nas diversas comunidades da área rural amazônica, em especial os que atuam nas classes multisseriadas.

A autora enfatiza em seu estudo que as políticas de formação de professores

elaboradas pelo MEC, pouco têm contribuído para mudanças nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores que atuam em classes multisseriadas na educação do campo. Segundo a autora essas políticas não têm considerado a diversidade social e cultural existente na educação da Amazônia, alunos que vivem em comunidades ribeirinhas, comunidades indígenas, sujeitos que vivem nas águas, nas florestas, comunidades quilombolas, entre outras realidades da educação do campo.

Borges (2016) apresenta um trabalho investigativo acerca das repercussões do letramento musical sobre o processo de alfabetização, desenvolvido com estudantes de duas escolas públicas de Belém, PA. Neste estudo o autor enfatiza a necessidade de compreensão dos benefícios do letramento musical para a aprendizagem e, mais especificamente, no desenvolvimento das habilidades relacionadas à linguagem escrita, além dos efeitos positivos do letramento musical sobre a alfabetização.

Trazendo como temática: “Letramento Matemático: Formação e Prática dos Professores dos Anos iniciais”, Nascimento (2021) abordou em seu estudo a seguinte problemática: “a formação dos professores contribui para a partir de sua prática, os alunos dos anos iniciais alcançarem habilidades de letramento matemático descritos nos documentos oficiais? ”

As conclusões da autora indicam que o processo de ensino e aprendizagem em Matemática precisa estar atrelado às práticas sociais, e das capacidades cognitivas do letramento, visto que os alunos precisam se apropriar de habilidades e competências para agir socialmente.

Nascimento (2021) nos chama atenção para o rompimento com a ideia de que a Matemática não está associada ao ler e ao escrever. No sentido do letramento matemático, é necessário pensar o ensino da Matemática a partir da leitura, da escrita e da interpretação de textos.

Magalhães (2020) investigou as práticas de letramento religioso de uma comunidade em Belém, PA, a partir da seguinte questão “Como se configuram as práticas de letramento religioso dos idosos na Comunidade Católica São Francisco Xavier em Belém, PA? ”

A autora problematiza práticas de letramento, para além do contexto escolar. Dentre os fatores relevantes, o estudo revelou as relações de saberes e práticas religiosas no contexto da referida comunidade, constituindo dessa forma o reconhecimento do letramento religioso entre os sujeitos da pesquisa.

De acordo com esse estudo, o letramento religioso se configura por meio de



práticas e eventos, que idosos praticam na comunidade, tais como peregrinações, encontros para rezar o terço, encontros para leitura da bíblia, adorações, velórios, peregrinações de Natal, o mês de Maria, entre outros, permeados pelas linguagens oral e escrita.

O trabalho de Silva (2021) investigou a relação entre a formação continuada e professoras alfabetizadoras do Programa Nacional Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e o trabalho Pedagógico dos professores que atuam nas escolas do município de Breves, PA, localizado no arquipélago do Marajó.

Foi constatado que a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa, consolidou a regulação do trabalho docente nos anos iniciais por meio da avaliação externa em âmbito nacional e local e que no município pesquisado não foi qualificado o trabalho do professor alfabetizador, por se tratar de mais um programa de desenvolvimento de habilidades básicas, pautadas na resolução de problemas de aprendizagens específicas e cumprimento de tarefas.

A autora concluiu afirmando que a partir da análise do objeto de estudo com base nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-crítica, na perspectiva de formação continuada de professores alfabetizadores sob a lógica do PNAIC, existe uma negação do conhecimento científico como algo a ser apropriado para o desenvolvimento humano, e do acesso ao conhecimento em sua forma mais elaborada.

Após a leitura e análise das produções encontradas, foi possível perceber algumas contradições referentes às concepções de alfabetização, letramento e sua relação com as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Apesar de haver muitos estudos sobre alfabetização e letramento, os professores da Educação Básica dos anos iniciais ainda têm muitas dúvidas em como colocar em prática esses conceitos. O que ressalta a importância de mais estudos sobre a temática.

Este levantamento permitiu inferir que esta pesquisa “As concepções de alfabetização e letramento e sua relação com as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores: mediações e contradições”, no contexto de uma escola localizada em um município interior da Amazônia, está envolvida com discussões importantes sobre alfabetização e letramento no ciclo de alfabetização, apresentando assim ampliação dos conhecimentos que a área vem acumulando acerca da referida temática.

De acordo com o Estado do conhecimento desenvolvido o ineditismo deste estudo, está na possibilidade de evidenciar que as concepções de alfabetização e letramento do professor alfabetizador têm implicações nas práticas pedagógicas dos

referidos docentes, evidenciando a prática do professor que alfabetiza crianças como uma prática que necessita de conhecimentos e concepções específicas de alfabetização em relação direta com diversas práticas de leitura, práticas de oralidade, produção, compreensão dos diferentes gêneros textuais e análise linguística.

Nessa perspectiva, a partir deste trabalho voltado às discussões sobre a temática alfabetização e letramento, com base no debate teórico e acadêmico atual, esperamos poder oferecer caminhos para se refletir sobre as concepções e práticas de alfabetização e letramento, fazendo uma relação dialética teoria-práxis, de maneira mais efetiva e consciente, e, com possibilidade de aplicação prática de maneira eficiente, pelos professores alfabetizadores.

## **1.2 Alfabetização no Brasil: historicidade, mediações e contradições**

Alfabetização é um processo complexo que envolve a aprendizagem, não somente das letras, mas da cultura humana, de uma prática social e da comunicação. Nesta subseção, tratamos de alguns aspectos históricos da alfabetização no Brasil, considerando as mediações e contradições envolvidos no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para entender as especificidades e a complexidade do trabalho com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita apoiamos nos pressupostos de Britto, para refletir que

Devemos ter claro que o conceito de “alfabetização” não se manteve o mesmo ao longo da história. Inicialmente, no século XIX, as enquetes sobre alfabetização consideravam alfabetizadas pessoas capazes de escrever o próprio nome; já em torno dos anos de 1940, passou-se a considerar alfabetizada quem demonstrava ser capaz de ler e escrever um bilhete simples. Claro que se trata de uma caracterização imprecisa, afinal o que é “um bilhete simples”? De qualquer maneira, a definição supunha alguém que fazia alguma operação objetiva com a escrita, de modo que escrever e ler um bilhete simples pareceria uma espécie de “teste” – quem lê e escreve um bilhete simples deve ser capaz de fazer pequenas listas, copiar palavras, ler frases soltas. De toda maneira, esta definição já implicava que o conhecimento de letras, sem interpretação, não poderia ser demonstração de alfabetização (BRITTO, 2007, p. 20).

Nesse sentido, para compreendermos o conceito de alfabetização é necessário entender que o referido termo tem passado por um processo de construção histórica que segue a lógica das demandas sociais. Se em um período anterior, bastava o sujeito escrever o seu nome completo para ser considerado alfabetizado, atualmente, além de interpretar os sinais gráficos para ler com autonomia, compreender textos que circulem nas diversas esferas da vida social, os sujeitos envolvidos neste processo

devem escrever com autonomia as palavras, compreendendo o funcionamento do sistema de escrita alfabética e produzir textos dos diferentes gêneros textuais.

Sobre a história da alfabetização no Brasil, recorremos a Mortatti (2006) no artigo “História dos métodos de alfabetização no Brasil”. Neste artigo, a autora faz uma contextualização histórica de como começou a se pensar o processo de alfabetização no contexto brasileiro, dividindo essa história em quatro momentos.

O primeiro momento (1876-1890), período influenciado pelos métodos sintéticos, alfabético ou da “soletração” que parte do nome das letras; fônico que parte dos sons das letras e o silábico ou da silabação que parte das sílabas, famílias silábicas.

O segundo momento segundo Mortatti (1890-1920) é marcado pela institucionalização do método analítico “da palavração” que parte da palavra; “da sentencição”, da sentença ou grupo de sentenças; “da historieta”: parte de um conjunto de sentenças relacionados por meio de nexos sintáticos e “dos contos” que parte de um conto, “global”.

No terceiro momento (1920-1970), período marcado pela alfabetização sob medida, buscava-se usar os dois métodos (sintéticos e analíticos), período marcado pelo ecletismo processual e conceitual.

Mortatti (2006) apresenta o quarto momento que de acordo com a autora inicia-se em meados da década de 1980. É influenciado pelo ideário pedagógico construtivista e também recebe a influência do interacionismo linguístico, com fortes influências de estudos e pesquisas sobre práticas de letramentos em contextos de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Essa discussão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento permanece até os dias atuais.

O quarto momento é marcado também pelo período que Magda Soares (2004) chamou de desinvenção da alfabetização (interpretações equivocadas do processo de alfabetização na perspectiva construtivista/interacionista e da perspectiva do letramento), quando uma corrente de educadores e pesquisadores acreditavam que bastava imergir os sujeitos em contato com vários materiais de leitura e de escrita para que fossem alfabetizados, sem considerar um conjunto de atividades de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (atividades específicas de alfabetização).

No entanto, sabe-se que é urgente o que Soares (2004) chamou de reinvenção

do processo de alfabetização, quando a questão dos métodos dá lugar as pesquisas e estudos que sinalizam para práticas de alfabetização e letramento e suas múltiplas dimensões associadas ao ensino inicial da leitura e da escrita.

Da década de 1980 até os dias atuais, permanecem algumas contradições, conflitos e disputas em torno da didática que se refere ao processo de alfabetização. Se até os anos de 1980, os debates em torno da alfabetização giravam em torno da questão “qual é o melhor método de ensino para alfabetizar?” Nas décadas de (1980, 1990 e 2000), as preocupações estavam voltadas para as questões relacionadas a entender “como a criança aprende o sistema de escrita alfabética?” Período que Soares (2004) chamou de reinvenção da alfabetização. A hipótese levantada pela autora foi pela perda da especificidade do processo de alfabetização em detrimento das práticas de letramento, que necessitaria da reinvenção do processo de alfabetização.

A partir de 2006, com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos (ciclo de alfabetização de três anos), período em que se entende que a alfabetização não se esgota em apenas um ano, mas seriam necessários três anos para alfabetizar os estudantes, no caso das crianças em fase de alfabetização esse ciclo se completaria com oito anos de idade, as políticas públicas educacionais passaram a se dedicarem em propostas de programas de formação de professores alfabetizadores voltados a promoverem o letramento escolar.

Em 2017, com a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ciclo de alfabetização não seria mais de três, mas de dois anos, ou seja, o tempo destinado à alfabetização das crianças no Brasil se completa em um ciclo de dois anos, o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental. Porém o que se prevê para os dois anos em relação aos conhecimentos a serem adquiridos é menos complexo do que se previa no ciclo de três anos. Além, do que a BNCC, também é uma política educacional que defende a alfabetização na perspectiva do letramento.

No ano de 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização, a partir do Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, indicando em seu artigo 2º, inciso IV que deveria ser dada “ênfase no ensino de seis componentes essenciais para alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento do vocabulário; e) compreensão de textos e f) produção escrita (BRASIL, 2019, p.). Portanto, entende-se claramente a adesão ao método fônico na Política Nacional da Alfabetização.

Há várias contradições na atual Política Nacional de Alfabetização. De um lado as pesquisas acadêmicas e estudos recentes ligadas às estratégias de alfabetização na perspectiva do letramento. Nessas pesquisas fundamentadas na concepção socioconstrutivista é afirmado que o processo de alfabetização é muito complexo e dinâmico, e que possui várias dimensões, não sendo possível com apenas um método se alfabetizar de maneira satisfatória todos os sujeitos envolvidos neste processo. Nesse sentido, são necessários vários métodos, técnicas e estratégias de ensino, que vão desde práticas diversas envolvendo a leitura e a escrita por meio de inúmeros gêneros textuais até várias atividades de aquisição do sistema de escrita alfabética, atividades de consciência fonológica, consciência fonêmica entre outras, que podem ajudar a consolidar o processo de alfabetização das crianças.

Por outro lado, há os defensores do método fônico, apoiados na ideia de que um único método de ensino pode dar conta dos problemas da alfabetização no Brasil, no caso o método fônico. Voltamos novamente para o que Soares (2018) chamou: “alfabetização: a questão dos métodos”.

Conforme Morais (2006), assim como Soares (2004, 2017, 2018, 2021), não existe um método de ensino que dê conta do processo multifacetado e complexo que é o processo de alfabetização, pois envolve conhecimentos linguísticos, sociolinguísticos, pedagógicos, psicolinguísticos e a adesão de vários métodos e técnicas de ensino, para se alcançar com sucesso a aprendizagem inicial da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização. Nessa etapa do ensino, as atividades para aquisição do sistema de escrita alfabética, associadas a várias práticas de leituras e produções de textos, por meio do contato com vários gêneros textuais, incluindo atividades de consciência fonológica, são fundamentais.

Além disso, a implementação de políticas públicas de Estado referente a alfabetização, com investimentos em infraestrutura física das escolas, materiais tecnológicos, materiais didáticos, valorização da carreira docente e especialmente investimentos em programas de formação de professores alfabetizadores, são dimensões importantes rumo a um salto que se queira qualitativo nas políticas públicas sobre a alfabetização no Brasil.

Com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky sobre “a psicogênese da língua escrita”, no final da década de 1970 e a introdução do conceito de letramento no processo de alfabetização com base no construtivismo em meados de 1980, o conceito de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, se ampliam, sendo exigido

dos professores alfabetizadores cada vez mais conhecimentos teóricos e práticos que levem em consideração o complexo processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita e as diferentes hipóteses de compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças, sejam elas pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética, nas quais os aprendizes precisam passar para se tornarem plenamente alfabetizados.

Conforme Kleiman (2010, p. 379):

A alfabetização é uma prática de letramento que pode envolver diferentes estratégias (reconhecimento global da palavra, reconhecimento de sílabas, leitura em voz alta, leitura silenciosa), diversos gêneros (cartilhas, exercícios, imagens, notícias, relatos, contos, verbetes, famílias de palavras), diferentes tecnologias (lápiz, caneta, papel, quadro negro, giz, lousa branca, pincel atômico, livro, tela e teclado).

Nesta afirmação Kleiman associa os conceitos e práticas de alfabetização e letramento, pois, segundo ela, as atividades voltadas à alfabetização devem estar interligadas às atividades de letramento. Neste conceito trazido pela autora considera-se que a especificidade do conceito de alfabetização se mantém, mas se garante que o processo de ensino inicial da leitura e da escrita deve acontecer considerando diversas atividades e estratégias de alfabetização e de letramento.

Isto posto, concordamos com Soares (2021) quando ela apresenta o conceito de alfabetização, trazendo a especificidade desse processo como um

[...] processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades – necessárias para aquisição da prática da leitura e escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler. Seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita); organização espacial do texto na página; manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc (SOARES, 2021, p. 27).

A autora trabalha um conceito de alfabetização, descrevendo o processo complexo e multifacetado que é a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, ressaltando as singularidades e especificidades da aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Dessa maneira, não podemos perder de vista que mesmo o processo de alfabetização sendo um processo específico e diferente do processo de letramento, esses dois conceitos e práticas devem estar associados e interligados. Assim, Soares (2004) nos chama atenção para o fato de que o trabalho com atividades de alfabetização deve ser desenvolvido, relacionado a atividades e práticas de

letramento.

De acordo com Dangió e Martins (2015, p. 219):

Os processos percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e imaginação e sentimentos se configuram o todo no qual a linguagem escrita se edifica. Por isso [...]. O êxito nessa aquisição não é um dado circunscrito a um momento específico, ou, à “hora certa” na qual se ensina a criança a escrever, mas profundamente depende da qualidade do universo simbólico que lhe foi legado à apropriação.

É importante considerar o universo simbólico para o processo de alfabetização, pois, a falta de condições estruturais, materiais, ambiência pedagógica, acesso aos materiais pedagógicos, materiais tecnológicos (computadores, internet), dinâmicas e interações sociais adequadas, podem se tornar um obstáculo para o desenvolvimento e a aprendizagem de indivíduos na fase da alfabetização.

As contribuições da Teoria Histórico-cultural para alfabetização, nos fazem refletir sobre a importância da fonética e da semântica para o ensino inicial da leitura e da escrita, em que a linguagem oral, pensamento, imaginação, atenção, memória e a contextualização, são essenciais no processo de aquisição da língua escrita.

Cabe destacar também, a importância do investimento em materiais didáticos, papéis variados, cola, fitas, além de televisão, DVD, Datashow, caixa de som e microfone, cartazes de leituras e painéis espalhados pelas salas de aulas de alfabetização, tais como cartazes com letras, números, cores, horas, entre outros materiais que são essenciais para que as crianças tenham acesso a esse universo simbólico e motivador que facilita a alfabetização, chamado ambiente alfabetizador. É válido lembrar que não se pode apenas ter os cartazes e painéis em sala de aula, mas é necessário saber fazer um bom uso pedagógico desses materiais diariamente com as crianças em fase de alfabetização.

### **1.3 Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética**

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) os aprendizes passam por quatro períodos nos quais constroem diferentes hipóteses ou explicações para entenderem como a escrita funciona, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (Quadro 2).

**Quadro 2 - O percurso que as crianças vivenciam para compreender o Sistema de Escrita Alfabética - SEA**

PERÍODO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
<b>1º Período: Pré-silábico</b>	<p>1.1 - A criança ainda não entende o que a escrita registra e a sequência de “pedaços sonoros” das palavras.</p> <p>1.2 - Ao distinguir desenho de escrita, produz rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras.</p> <p>1.3 - Depois passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever.</p> <p>1.4 - Pode apresentar realismo nominal (pensar que coisas grandes, como casa e carro, seriam escritas com muitas letras e coisas pequenas como formiguinha, por exemplo, seriam escritas com poucas letras).</p> <p>1.5 - Sem que os adultos lhe ensinem criam suas hipóteses absolutamente originais:            1º) Quantidade mínima: é preciso no mínimo 2 ou 3 letras para que algo possa ser lido.            2º) Variedade: é preciso variar a quantidade e a ordem das letras que usa para escrever palavras diferentes;            1.6 Na leitura, não busca fazer relações entre as partes escritas e partes orais.</p>
<b>2º Período: Silábico</b>	<p>2.1- A criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais que pronuncia, ao falar as palavras.</p> <p>2.2- Acha que as letras substituem as sílabas que pronuncia.</p> <p>2.3- No momento de transição inicial, não planeja cuidadosamente quantas e quais letras vai colocar para cada palavra.</p> <p>2.4 - Ao ler, busca fazer coincidir as sílabas orais com as letras, de modo que estas não fiquem sobrando.</p> <p>2.5 - A criança vai sofrer uma série de conflitos ao ver que sempre escreve as palavras com menos letras do que usadas por pessoas alfabetizadas.</p>
<b>3º Período: Silábico-alfabético</b>	<p>3.1- A criança começa a entender que o que anota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras.</p> <p>3.2- Percebe que é preciso “observar os sonzinhos no interior das sílabas”.</p> <p>3.3- Ora coloca duas ou mais letras para escrever a sílaba, ora põe apenas uma.</p> <p>3.4- Certas letras cujos nomes correspondem a sílabas: “Consoante vogal (CV), tendem a serem utilizadas para escrever sílabas inteiras.</p>
<b>4º Período: Alfabético</b>	<p>4.1- A criança já compreende como o sistema de escrita alfabética funciona, e, já segue o princípio de que a escrita nota a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada “sonzinho” que aparecem para cada sílaba. Porém nessa fase ainda escreve com muitos erros ortográficos.</p> <p>4.2- Ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado, a criança tem que dominar as convenções grafia-som através de atividades sistematizadas e planejadas pelos professores alfabetizadores.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora, agosto de 2021 a partir de pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1999).

Conforme as autoras, na fase de aprendizagem inicial da leitura e da escrita é necessário que os professores deixem que as crianças escrevam como sabem. Assim, os docentes podem fazer o diagnóstico e possam verificar em qual nível ou hipótese de compreensão do nosso sistema de escrita alfabético elas se encontram, para realizarem as intervenções pedagógicas e escolhas das atividades mais adequadas para que possam avançar de nível ou hipótese alfabética.

Ainda sobre a especificidade do processo de alfabetização, Leal e Morais (2010) e Morais (2012) organizaram um conjunto de propriedades relativas à notação alfabética na língua portuguesa, considerando que o aluno precisa participar de



situações desafiadoras, que oportunizem a reflexão sobre a língua escrita (Quadro 3), para que a criança, por meio da interação com o objeto de conhecimento, vá construindo hipóteses de forma progressiva.

**Quadro 3 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado**

1. <b>Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.</b>
2. <b>As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).</b>
3. <b>A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;</b>
4. <b>Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.;</b>
5. <b>Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.;</b>
6. <b>As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.;</b>
7. <b>As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.;</b>
8. <b>As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.;</b>
9. <b>Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.;</b>
10. <b>As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (Consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.</b>

Fonte: Leal e Morais (2010) e Morais (2012), adaptado pela autora, agosto de 2021.

Dessa maneira, para o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora eficiente, os alfabetizadores precisam ter acesso a esses estudos sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética, dominarem suas propriedades, para planejarem as atividades de ensino para turmas de alfabetização. Entretanto, apesar de no livro: "Sistema de Escrita Alfabética", Morais (2012) tenha focado na especificidade do processo de alfabetização, suas propriedades e habilidades, assim como Soares (1998, 2002, 2004, 2012, 2017, 2018, 2021), este autor defende a proposta de trabalhar as atividades do sistema de escrita alfabética, alfabetização, associadas as atividades de letramento.

Atualmente, com o avanço das pesquisas acadêmicas sobre alfabetização, além de alfabetizadores e estudiosos sobre o assunto, alguns programas de alfabetização, tais como, o Programa Nacional Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (2012) já sinalizavam no Brasil, a importância de alfabetizadores incluírem em seus planejamentos de ensino atividades de consciência fonológica.

De acordo com estudos de Martins (1991) e Freitas (2004), a consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras. No mesmo sentido, Adams; Foorman, Lunderber e Beeler (2006, p. 17), enfatizam que consciência fonológica é, atualmente, um assunto

de grande importância pois

Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativa. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler. Os educadores que ensinam consciência fonológica descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e escrita, ao mesmo tempo que reduzem a incidência de crianças com atraso na leitura. Além disso, perceberam que, prestando atenção à consciência fonológica das crianças, tiram a fônica do campo do treinamento puro, tornando-a mais fácil de ser aprendida e mais interessante para os alunos.

Dessa maneira, as atividades como: jogos de linguagem, jogos com rimas, cantigas de rodas, parlendas, trava-línguas, poemas, canções, versos, histórias rimadas, separar e contar sílabas orais das palavras, comparar palavras quanto ao tamanho, identificar as palavras que começam com a mesma sílaba ou rimam, escrever palavras que começam ou terminam com o mesmo som, atividades de identificação de rimas, contar sílabas, combinando fonemas iniciais e finais, comparando o tamanho das palavras, troca letras de palavras parecidas, entre outras, devem fazer parte da rotina de aulas no ciclo da alfabetização, pois são atividades que levam as crianças a desenvolverem sua consciência fonológica.

De acordo com o Caderno: Sistema de Escrita Alfabética do PNAIC (2012), as atividades de consciência fonológica devem fazer parte do planejamento de ensino dos professores alfabetizadores para que as crianças avancem em suas aprendizagens e hipóteses alfabéticas relacionadas à leitura e à escrita de maneira prazerosa e divertida, refletindo as partes sonoras das palavras, sílabas e fonemas, desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental, no ciclo de alfabetização.

Assim, dentre as diversas atividades que os professores alfabetizadores devem propor e priorizar aos seus alunos para que eles avancem em suas hipóteses alfabéticas estão as atividades de desenvolvimento da consciência fonológica.

#### **1.4 Letramento e sua relação com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita na escola**

O termo “letramento” segundo Mortatti (2004) foi provavelmente utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato na apresentação de seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, publicado no ano de 1986, “cujo objetivo é salientar aspectos de ordem psicolinguística que estão envolvidos na aprendizagem

da linguagem, no que se refere à aprendizagem escolar por parte da criança. (MORTATTI, 2004, p. 87).

. Posteriormente outros autores começaram a pesquisar e escrever sobre letramento, como Kleiman (2005, 2007), Leda Tfouni (2018), Mortatti (2004), Soares (1998, 2002, 2003, 2004, 2012, 2017, 2021), entre outros pesquisadores e estudiosos brasileiros.

No ano de 1997, quando foi elaborado o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), foi enfatizado o trabalho no ensino de Língua Portuguesa que se partisse do texto como eixo central do ensino da linguagem, portanto, que o ensino da língua portuguesa fosse um ensino associado a práticas de letramento. Posteriormente, foi criado em 2005 o Programa Pró-letramento, Programa de formação continuada de professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. O próprio nome do programa remete ao ensino de linguagem a partir de práticas de letramento, ou seja, a partir dos textos, ou dos diversos gêneros textuais, sugeridos no currículo escolar, sempre tendo a orientação de que o texto deve ser o eixo central do ensino na Língua Portuguesa.

Em 2012 com o início do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a orientação metodológica do trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento foi ratificada. Esse programa teve sua permanência compreendida entre os anos de 2012 a 2018. Em 2018 surge o Programa Mais Alfabetização, com a mesma orientação de que os processos de alfabetização e o ensino da disciplina de Língua Portuguesa fossem ministrados na perspectiva do letramento.

Dessa maneira, é possível afirmar que nos últimos anos as políticas públicas de alfabetização no Brasil foram orientadas pela proposta da alfabetização na perspectiva do letramento.

É válido ressaltar que muitos grupos de estudos em diversas universidades no Brasil, possuem pesquisas e estudos que indicam que as práticas alfabetizadoras devem estar atreladas ou associadas às práticas de letramento, tais como; Grupo de Pesquisa História do Ensino da Língua e Literatura no Brasil, liderado pela professora Dr<sup>a</sup>. Maria do Rosário Longo Mortatti, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, SP, cujos estudos incidem, dentre outras temáticas, sobre a história do ensino inicial da leitura e da escrita no processo de escolarização, Grupo de Pesquisa

Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE) da Universidade Federal de Mato Grosso, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES) da Universidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, Programa de Alfabetização e Leitura da Universidade Fluminense (PROALE) do Rio de Janeiro, entre outros.

Em todos os grupos de estudos e pesquisas é buscada a elaboração de pontos de convergências, considerando o conjunto de pesquisas do que vem sendo produzido no Brasil sobre alfabetização, orientando que o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita devem partir de variados textos e contextos, e focado nos usos e práticas sociais da leitura e da escrita, portanto, nos remetem ao ensino da língua escrita na perspectiva do letramento.

No livro “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, Soares (2021) apresenta uma proposta de trabalhar a alfabetização e o letramento de maneira associada e simultânea. Essa proposta de ação educativa sugere que o ensino do sistema de escrita alfabética ocorra de forma simultânea com os diferentes gêneros textuais, suas aprendizagens e usos nas práticas sociais, contemplando atividades de leitura, compreensão e produção de textos. Além disso, contemplando atividades de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, da consciência fonológica, do conhecimento das letras, das relações entre fonemas e grafemas, apropriação das normas ortográficas, entre outras atividades de alfabetização. Essa forma de trabalhar já foi testada e aprovada com sucesso, e, é realizada com excelentes resultados no município de Lagoa Santa, em Minas gerais e é resultado de várias pesquisas educacionais.

De acordo com Soares (2021, p. 27), letramento se refere à

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou para informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever,

sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Segundo a autora, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever de maneira competente, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, ligadas a aprendizagens de diversas atividades em que os textos e os diversos gêneros textuais são elementos fundamentais. Este conceito de letramento está associado à visão escolarizada e educacional relacionada ao referido termo.

Conforme Grando (2012, p.16), letramento é

O produto da aprendizagem dos usos da escrita e da leitura e não está atrelado à alfabetização. A escola é uma agência de letramento que promove o letramento escolar, que se diferencia do letramento social. Para alguém se tornar letrado é necessário que viva em um contexto rico em situações que exijam e estimule a leitura e a escrita.

De acordo com a autora, letramento e alfabetização são processos diferentes, mas podem ser associados ou não. Ressalta ainda que a escola é uma das agências de letramento, mas não é a única, reforçando a ideia de letramento escolar e letramento social. É válido considerar os pressupostos de Grando (2012), quando ela enfatiza que para que o processo de letramento no âmbito escolar ocorra de maneira satisfatória é necessário um contexto rico e estimulante, o que pressupõe recursos materiais, livros de diversos gêneros e diferentes suportes, além de um professor que tenha conhecimentos teórico-práticos para mobilizá-los em diferentes práticas de letramento.

Tfouni; Pereira e Assolini (2018, p. 23) fazem algumas críticas sobre o conceito de letramento que associa o termo apenas à aquisição da leitura e da escrita, e ampliam o conceito de letramento, trazendo novos elementos para o que chamamos de letrar

:

Letrar significa dar acesso às práticas sociais onde a escrita é usada, direta ou indiretamente, como veículo de materialização. Letrar quer dizer mostrar que todos, ricos ou pobres, de qualquer idade, têm direito ao conhecimento acumulado pela cultura humana, depositado em bibliotecas, drives, na cultura oral, na gíria, na música, dentro ou fora da escola. Letrar é respeitar a diferença nos usos da língua, mas também possibilitar que todos dominem a língua de prestígio, ao falar, ou ao escrever.

Para esses autores o conceito de letramento é muito amplo, dinâmico e mais complexo do que se possa imaginar. Tfouni, Pereira e Assolini (2018) criticam alguns

autores que reduziram o conceito de letramento associando este, ao ato de ensinar a ler e a escrever, pois “as questões que envolvem o letramento são mais amplas, contemporâneas e exigem saberes que possam dar conta de descrever esse enorme” (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 24).

O conceito de letramento trabalhado pelos autores ganha novos elementos e características, além de uma perspectiva discursiva, na qual o elemento oralidade se destaca. Assim, a ação de letrar deve ser entendida como a materialização do ato de ler e escrever, mas não apenas isso.

Dessa maneira, o conceito de letramento, exposto por Tfouni; Pereira e Assolini (2018) está muito além dos conceitos reducionistas e simplistas que associam o letramento ao ato de ensinar a ler e a escrever, quase que tirando a especificidade do processo de alfabetização e se confundindo com este.

Sobre os reducionismos ligados ao conceito de letramento Street (2006, p. 478) afirma que “recentes estudos antropológicos dos usos e significados do letramento em contextos urbanos nos Estados Unidos sugerem que o letramento fica mais bem compreendido em termos mais amplos do que os empregados dentro da escrita educacional”.

De acordo com este autor, precisamos ser mais cuidadosos ao abordar o conceito de letramento, que vem insistentemente tendo seu conceito mal compreendido, sendo na maioria dos casos associados somente a aprendizagem da leitura e escrita no âmbito educacional e escolar.

É necessário desfazer esse equívoco segundo Street (2006), pois recentes estudos realizados por este autor nos Estados Unidos revelam diferentes tipos, estágios e práticas de letramentos, inclusive considerando diferentes organizações/localizações sociais e culturais e o grau de imersão de sujeitos em diferentes contextos sociais. Dessa maneira, é fundamental pensar o conceito de letramento de maneira ampliada, em sua variedade e complexidade. É preciso “situar as práticas de letramento no contexto de poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica” (STREET, 2006, p. 465).

Portanto, as considerações do referido autor, nos remetem a uma maneira diferente de compreender o conceito de letramento não somente no âmbito escolar voltado para práticas de leitura e escrita, mas um conceito amplo de práticas de letramento, mais voltadas para o contexto social e cultural.

Street (2014), critica o modelo interpretativo de letramento “autônomo” orientado a partir do desenvolvimento de habilidades escolares ou acadêmicas e defende um movimento dialético em que o modelo autônomo dialogue e interaja com o letramento ideológico, valorizando outras práticas de letramento que não seja única e exclusivamente o letramento escolar. Dessa forma, segundo o autor, nos estudos sobre letramento não podemos nos esquecer do letramento como prática social ou letramentos sociais, que na maioria das vezes são invisibilidades em detrimento do letramento autônomo (escolar).

Em contraposição ao modelo de letramento exclusivamente autônomo, Street (2014) propõe um modelo ideológico de letramento, reconhecendo que existem múltiplos letramentos praticados em contextos reais e culturais diversos. Para este autor as práticas de leitura e de escrita estão sempre inseridas em contextos culturais, em posições ideológicas e nas relações de poder a ele associadas.

Fazendo algumas críticas da forma como o letramento vem sendo trabalhado no contexto brasileiro, Duarte (2001) ressalta que o conceito de letramento nasce no Brasil alinhado ao ideário pedagógico do pensamento construtivista, associado a técnicas e a métodos considerados dinâmicos, criativos e inovadores. Todavia, esse ideário está vinculado a pedagogias adaptadas de correntes de ensino que atendem aos ideais da sociedade burguesa e aos interesses do capital, seguindo a ótica dos interesses e objetivos do sistema capitalista, ligado ao ideário pedagógico do “aprender a aprender”. Nesse sentido, produziu um recuo na teoria, ressaltando um tecnicismo pragmatista, que pouco tem ajudado a educação a formar sujeitos autônomos, pensantes e emancipados, com um modelo de formação mais voltado para a técnica para atender às necessidades do mercado.

Por este motivo é importante problematizar a ênfase dada às práticas de letramento, sem estar alinhada a uma concepção de sociedade e de educação, que tenha como eixo principal o conhecimento socialmente construído e a emancipação do sujeito por meio de sua formação escolar, que deve ser sempre intencional, planejada, fundamentada e transformadora, que vise a educação integral do ser humano, no sentido literal do termo, visando sua emancipação e conscientização.

Assim, pensar a alfabetização na perspectiva do letramento em contextos escolares é preciso entender que:

**Alfabetização e letramento** são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura, produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2021, p. 27, grifo no original).

Com o avanço dos estudos sobre alfabetização no Brasil, a influência dos pressupostos teórico-metodológicos sobre alfabetização e letramento nos documentos oficiais do Ministério da Educação tais como PCN's (1997), Pró-letramento, PNAIC (2012-2018), a própria Base Nacional Comum Curricular (2017) recomendações teóricas e metodológicas sobre o ensino de Língua Portuguesa, há a necessidade de se utilizar práticas de letramento e multiletramentos na escola. Portanto é urgente, que os professores de Língua Portuguesa de todos os níveis e modalidades de ensino se apropriem desses conceitos de forma segura, a custo de comprometerem os processos de ensino e conseqüentemente de aprendizagem, especialmente, no ciclo de alfabetização.

Desde o final do século XIX, há um avanço na área da linguagem em relação aos gêneros textuais ligados a cibercultura, ou seja, à cultura digital, à cultura da tela. Anteriormente as discussões acerca do letramento se voltavam apenas para a leitura e a escrita de textos escritos no papel. Atualmente com a inserção no mundo globalizado alinhado às novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), percebemos cada vez mais a influência dos gêneros textuais digitais, textos que combinam imagem estáticas e imagens em movimento, textos através da tela do celular e do computador (os e-mails e mensagens de celular, mensagens de voz), são textos que utilizam uma diversidade de semioses, visual (uso das imagens), verbal (uso das línguas) e sonoro (uso do som), são novos gêneros, tais como o blog, vlog, e-mail, chat, infográficos, hipertextos. Diante de tais inovações nas práticas de letramento Magda Soares (2002) sugere que a palavra letramento seja pluralizada, pois de acordo com a autora, conforme já dito, hoje no ensino da língua há letramentos, não letramento.

Rojo (2012, p.13) chama atenção para a necessidade de considerar nas práticas de ensino de linguagem, o trabalho com os gêneros textuais da cultura digital desde os anos do Ensino Fundamental, associados à multiplicidade de culturas



(popular, local e de massa) próprias dos estudantes e na oportunidade a autora nos chama atenção para práticas de ensino com base nos multiletramentos:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Considerando as novas Tecnologias da Informação e Comunicação e a inclusão da grande variedade de culturas já presentes na sala de aula é necessário entender o conceito de multiletramentos sob duas vertentes, a multiplicidade cultural (várias culturas e práticas culturais) e a multiplicidade de textos multissemióticos e gêneros textuais digitais, com os quais os sujeitos se informam e se comunicam tanto na escola quanto nas práticas sociais. A BNCC (2017) também alerta para os letramentos (múltiplos) e para o trabalho na sala de aula desde os anos iniciais do Ensino Fundamental com práticas de ensino envolvendo os multiletramentos, que significa o trabalho com textos produzidos a partir de diferentes recursos semióticos e digitais (vídeos, imagem impressa, som e diversos tipos de letras), envolvendo uma multiplicidade de linguagens, práticas sociais e culturais que envolvem os textos, sejam impressos, sejam nas mídias audiovisuais, links ou plataformas da internet ou programas de computador associado a diversidade cultural.

Soares (2002) propõe o uso da palavra letramentos no plural para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes formas de letramentos, diferentes formas de escrita no papel, na tela, múltiplas semioses. O que pressupõe também novas necessidades formativas para os professores lidarem com novas práticas de ensino, que envolvem não apenas uma forma de letramento, mas diferentes práticas de letramentos.

Kleiman (2007, 2008) ressalta que a escola não deve somente estar preocupada com o letramento dos alunos, mas também estar preocupada em promover o letramento do professor. A autora enfatiza ainda, que o trabalho com o letramento não deve ser uma preocupação somente do ciclo de alfabetização, mas de todos os ciclos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e, até das universidades. Kleiman (2008) nos alerta para a necessidade de garantir uma formação inicial e continuada para os professores de língua materna que preparem esses docentes para o trabalho com

diversas práticas de letramento, não apenas o letramento escolar, mas e principalmente o letramento vinculado às práticas sociais. No sentido de ensinar a língua materna na perspectiva do letramento, a autora chama a atenção sobre o planejamento de ensino do professor e que este contemple ao mesmo tempo atividades de análise linguística, a partir de diferentes gêneros textuais, com atividades contextualizadas e associadas às demandas e práticas sociais através de projetos de letramento.

A partir da discussão estabelecida, é possível afirmar que as práticas de alfabetização e letramento, são reflexos da educação como uma construção histórica, social e política<sup>1</sup>. Nessa perspectiva, concebemos que essas práticas não podem acontecer em meio a concepções ancoradas a uma neutralidade ingênua e aparente em relação à educação. Dentre os fatores relevantes, podemos agrupar as diferentes concepções de educação em duas grandes vertentes.

Na primeira vertente se encaixam aqueles professores que optam por uma visão ingênua da educação, ancorados nas tendências e correntes tradicionais da educação e de ensino. Na segunda, se encaixam os professores que se enquadram numa postura crítica da educação, rompendo com a neutralidade, na qual o foco do seu trabalho é formar indivíduos pensantes, autores e produtores de sua realidade, com uma postura transformadora e emancipadora a partir da produção e aquisição do conhecimento.

A primeira vertente, concepção tradicional da educação, é representada por teorias, correntes e posturas que se caracterizam pelo ensino tradicional e uma visão ingênua da educação sob a ótica de uma neutralidade aparente dos processos educacionais e sociais. Ora o professor é o centro, ora o aluno, ora o conteúdo, não existindo uma relação horizontal entre os sujeitos educacionais. A relação educacional é sempre vertical e a prática educativa segue a lógica das teorias tradicionais do processo de ensino e aprendizagem, seguindo os pressupostos da metafísica e da linha positivista em relação à produção do conhecimento e da visão de sociedade e de mundo.

A segunda vertente, concepção de educação crítica e emancipadora de educação, com origem nos pressupostos marxistas, tem seu desenvolvimento no Brasil, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, de Demerval Saviani. As características principais dessa concepção de educação são o rompimento com a neutralidade e com o pensamento hegemônico, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada

---

<sup>1</sup> Publicada no ano de 2020, sob o título "Educação e Realidade Amazônica e Formação do Professor: o particular e o universal" como capítulo do livro "Educação e Realidade Amazônica", n. v., 2020.

e a relação teoria e prática ocorrem por meio de um movimento dialético, em um ir e vir constantes, para geração de novas sínteses, gerando um conhecimento novo, mais elaborado. Os educadores que optam por defender esta concepção de educação crítica devem assumir uma postura crítica da realidade, com uma prática educativa transformadora e emancipadora.

Conforme Saviani (2019) o papel do professor precisa ir além da transferência do conhecimento, levando o estudante a pensar e a ser o sujeito de sua aprendizagem, sendo crítico e reflexivo em relação à sua realidade. Nesse processo, a educação escolar e os professores têm a função de instrumentalizá-los para superarem as condições de desigualdades sociais, por meio do conhecimento.

Sabe-se que, o sistema educacional burguês está orientado pela lógica dos interesses do capital, objetivado para qualificação da mão-de-obra e modos de pensar único e universal, caracterizado pela divisão do saber e pela sociedade dividida em classes sociais e por sua dependência aos processos de produção capitalista. Assim, já sabemos que o sistema educacional sofre influência dos sistemas de produção do capital, mas por outro lado, como assinala Gramsci (1978) a educação pode ser trabalhada para produzir a contra hegemonia, tendo intelectuais transformadores na linha de frente, como organizadores da cultura, criando possibilidades de construção de uma educação mais justa e democrática que considere a diversidade e a pluralidade cultural, em conexão e relação com os conhecimentos socialmente construídos, rumo a transformação da estrutura social vigente. Somente através da aquisição dos conhecimentos mais sofisticados produzidos pela humanidade é que conseguiremos superar as desigualdades sociais.

## 2 ENFOQUE TEÓRICO E METODOLÓGICO

Nesta seção é explicitado o enfoque teórico-metodológico inspirado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético.

São apresentados também nesta seção o método da pesquisa, os procedimentos metodológicos desenvolvidos, a caracterização do *locus* e das professoras participantes da pesquisa, além dos procedimentos éticos da investigação.

### 2.1 Aproximações com o materialismo Histórico-Dialético: princípios que norteiam a metodologia

Investigar as concepções de alfabetização e letramento do professor alfabetizador e sua relação com as práticas pedagógicas desses docentes, pressupõe compreender que os processos educacionais aos quais o presente objeto de estudo está inserido, assim como as concepções de educação atrelados a eles, seguem a lógica de uma sociedade burguesa fortemente influenciados pelas orientações e condicionantes do capital.

Nesse sentido, para alcançar os objetivos da pesquisa nos inspiramos nos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético que nos remete ao rompimento com uma visão ingênua de educação e conseqüentemente de práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, para em contraposição, assumirmos uma postura crítica diante do nosso objeto de investigação, buscando entender sua essência e sua historicidade, para que o conhecimento da realidade histórica seja entendido como o caminho para o desvelamento das desigualdades sociais rumo a uma perspectiva de educação transformadora e emancipadora, portanto não neutra, na qual a prática social seja o ponto de partida e de chegada em conexão com o conhecimento.

De acordo com Frigotto (1989) o Materialismo Histórico-Dialético inspirado em Karl Marx, deve ser entendido como uma postura ou concepção de mundo, segundo a qual a apreensão da realidade pressupõe reconhecer que ela é histórica. É preciso unir o conhecimento (teoria) e a prática na dimensão mais profunda que se pode apreender. Essa práxis está diretamente ligada pela transformação da realidade a partir de novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade histórica. Assim entendido, o Materialismo Histórico-Dialético é uma postura, um método de

investigação e uma práxis.

Ainda baseado nos pensamentos de Frigotto, consideramos que a educação em geral que se dá nas relações sociais e os processos educacionais e de conhecimentos específicos que é produzido na escola e os processos de qualificação interessam a classe trabalhadora e a seu projeto de superação do modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, conforme nos alerta Mészáros (2005), a educação tem um caráter histórico e social contraditório, pois, enquanto a educação funciona como um instrumento estatal de reprodução da ideologia dominante; a educação pode também funcionar para atender os interesses contra hegemônicos da classe trabalhadora.

O autor enfatiza que a educação de qualidade para todos, que promova de fato a aprendizagem, pode contribuir para instrumentalizar os filhos da classe trabalhadora para lutarem numa forma de resistência contra a lógica do capital, por meio da prática social de uma educação crítica e emancipadora, “o que requer uma articulação progressista e consciente rumo a intercâmbios com processos de educação mais abrangentes e relacionados com a própria vida” (MÉSZÁROS, 2005, p. 59), ou seja, promover um movimento dialético: educação formal institucionalizada e a prática social através dos movimentos sociais organizados.

De acordo com Saviani (2008) só conseguiremos atingir uma educação crítica, transformadora e emancipadora, se instrumentalizarmos também os filhos da classe trabalhadora com conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos/estéticos, socialmente construídos pela humanidade. Dessa maneira, atingiremos a tão sonhada equidade na educação, quando todos possam aprender os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade de forma igualitária, rompendo com a dualidade da educação: educação integral para os filhos da classe dominante e educação fragmentada e tecnicista voltada para o mercado de trabalho, para os filhos da classe trabalhadora.

Assim, pode-se afirmar que a educação ocorre em meio a contradição, por um lado ela reproduz a ideologia dominante, e atende aos interesses da classe burguesa, e, por outro lado a educação pode servir para instrumentalizar a classe trabalhadora para a luta contra hegemônica.

De acordo com Gramsci (1978) a garantia de uma educação com qualidade socialmente referendada é um dos fatores determinantes, para que a classe

trabalhadora de posse dos conhecimentos historicamente construídos, tome consciência de sua situação como classe historicamente explorada pela classe dominante, e assim lute para chegarem nos espaços de decisões da sociedade e se tornar dirigente.

Ao ter como questão norteadora da investigação “Como as concepções de alfabetização e letramento de professores alfabetizadores tem interferido em suas práticas pedagógicas? É necessário refletir como as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores são pensadas e implementadas, considerando que, a internacionalização das políticas públicas para educação em países emergentes como é o caso do Brasil por meio de acordos internacionais, são determinados pelas relações econômicas, sociais e ideológicas que seguem a lógica dos modos de produção capitalista.

De acordo com Saviane (2008) não devemos tomar a formação de professores como resultante de um movimento linear e harmônico de reprodução da ideologia dominante, considerando apenas as orientações da lógica capitalista burguesa. É necessário, considerar também, os movimentos contra hegemônicos existentes, como por exemplo, a existência de uma corrente teórica de resistência, orientada por um pensamento epistemológico chamado de formação humana que nos chama atenção no sentido de formar intelectuais, por intermédio do conhecimento científico, filosófico, estético, da prática social, entre outros, para resistirem contra a ideologia dominante que segrega o pensamento e a formação dos sujeitos e dessa forma impede o avanço rumo a uma sociedade de sujeitos emancipados.

Nesse sentido,

O Materialismo Histórico-Dialético recupera um elemento importante na explicação do processo de entendimento que os idealistas procuram eliminar. Recoloca a ação, a práxis, no centro do processo de entendimento da realidade. Ou seja, é preciso considerar que o objeto, a realidade, são apreendidos na atividade humana concreta através de um processo constante de adaptação da natureza à necessidade humana através do trabalho, da práxis (RODRIGUES, 2016, p. 156).

O ser humano se diferencia dos outros animais, justamente pela sua práxis, ou seja, sua capacidade de, através de sua ação refletida e intencional, intervir na realidade para transformá-la. Esse movimento para transformação da realidade se dá por intermédio do trabalho, da práxis, através da ação concreta dos sujeitos sociais, culturais e históricos. Dessa maneira, a ação humana, a práxis intencional se

materializa por meio do trabalho como princípio formativo/educativo.

De acordo com Luz (2012) a educação e as políticas públicas educacionais são colocadas atualmente a serviço da ideologia dominante, que no bojo dos programas de formação inicial e continuada de professores tem defendido uma formação pragmatista e tecnicista, para preparar os filhos da classe trabalhadora para o mercado de trabalho. A concepção de educação aqui defendida se diferencia dessa concepção de educação frágil teoricamente e pragmatista, e se aproxima da concepção de educação elaborada por Marx colocada organicamente

Contra a “especialização” e a “profissionalização” que a classe dominante reserva para a classe trabalhadora, Marx opõe o conceito de “omnilateralidade”. Nele encontramos certa referência do conceito de “homem integral” de Aristóteles. Para Aristóteles, a educação tem por finalidade o desenvolvimento de todas as potencialidades estas que preexistem no homem, bastando “atualizá-las”, colocá-las em ato (GADOTTI, 1983, p. 57).

A educação omnilateral foi uma palavra criada para se opor à concepção de educação unilateral modelo de educação fragmentada e tecnicista que segue a lógica capitalista vigente atualmente. Já a educação omnilateral, tem uma perspectiva oposta a forma de educação citada anteriormente. É uma educação que visa contribuir para a formação de um sujeito crítico, emancipado, que tenha autonomia e que tenha consciência de sua realidade geral e de sua realidade específica, no contexto ao qual o sujeito está inserido e no contexto mais amplo da sociedade. Está é uma “educação omnilateral”, a que está vinculada a educação que tem no trabalho e na prática social os pressupostos do trabalho como princípio educativo. O entendimento do conceito de educação na perspectiva da formação omnilateral é um dos caminhos para compreendermos os princípios da formação humana.

Dessa maneira, assim como Saviani (2008), entendemos que a escola é um dos espaços de construção de conhecimento e resistência, no qual o trabalho intelectual do professor deve estar à serviço da formação e emancipação dos sujeitos que nela se encontram.

Considerando que essa pesquisa traz como objeto de investigação as concepções de alfabetização e letramento do professor alfabetizador e sua relação com as práticas pedagógicas desses docentes, é necessário enfatizar que o processo de alfabetização de qualidade é condição para o sucesso em todas as outras etapas

e modalidades de ensino. Dentre os fatores relevantes, podemos citar, os altos índices de reprovação que ocorrem nos quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, bem como os altos índices de fracasso escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio no estado do Pará, os baixos índices de proficiência em alfabetização no Brasil e no estado do Pará verificados nas avaliações externas da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2013, 2014, 2016) e SAEB/INEP, dentre outros fatores determinantes para a relevância deste estudo. Para o desenvolvimento desta investigação é preciso entender que

O materialismo dialético tem um duplo objetivo: 1º) como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns do pensamento, passando pela natureza e pela sociedade. 2º) como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la (GADOTTI, 1983, p. 22).

Enquanto algumas correntes teóricas pesquisas têm um caráter limitado e parcial, o Materialismo Histórico-Dialético tem por objetivo a compreensão do objeto de investigação em seu conjunto, ou seja, busca apreender seu objeto de estudo em sua totalidade. Portanto, buscaremos compreender o presente objeto de pesquisa em todas as determinações ligadas a ele, concepções de alfabetização e letramento e sua relação com as práticas pedagógicas desses docentes que alfabetizam crianças.

Existem muitas concepções de alfabetização e letramento, além de determinantes históricos, sociais, culturais, ideológico, políticos e econômicos, muitos conhecimentos produzidos acerca da temática. Porém, sempre existirá um conhecimento novo por meio da confrontação de teses, elaboração de sínteses, e, assim a produção do conhecimento acontece por meio da superação do conhecimento velho pelo novo, não por exclusão, mas por incorporação. Assim, o conhecimento avança, por meio das desconfiças epistemológicas, contestações, confrontações, assim se estabiliza, se desestabiliza conceitos e teses, assim se produz conhecimento, considerando o movimento dialético.

Sobre o método dialético, Lefebvre (2009, p. 26-27) enfatiza que “toda discussão e todo esforço para fazer avançar os conhecimentos procedem por meio da confrontação de teses opostas, o pró e o contra, o sim e o não, a afirmação e a crítica”.

Portanto, a contradição faz parte da produção do conhecimento



Se existe “prós o e contra”, “sim e não”, é porque realidades apresentam não somente aspectos múltiplos, mas facetas mutáveis e contraditórias. Desse modo, o pensamento humano, que não consegue captar de uma só vez as coisas reais, se vê obrigado a tatear e caminhar através de suas próprias dificuldades e contradições até atingir as realidades moveáveis e instáveis e as contradições reais (LEFEBVRE, 2009, p. 28-29).

Em relação ao objeto de estudo, estamos conscientes do movimento dialético e as confrontações de pensamentos e posições, pois o conhecimento é histórico, social e cultural, portanto, não está isento das contradições reais, porém necessárias para fazer avançar o conhecimento em relação à temática.

Uma das primeiras contradições encontradas em muitas pesquisas em educação é a adoção da concepção de educação fragmentada, “ingênua”, neutra, alienante, reprodutora, que atende à lógica do pensamento da classe dominante e a concepção de educação que atende os interesses da classe trabalhadora, concepção de educação crítica, não neutra, transformadora e emancipadora.

Porém, não podemos perder de vista o contexto político no Brasil, que desde o golpe político de 2016 houve um recuo de investimento na educação, com cortes nos principais programas educacionais, em investimentos nas pesquisas educacionais, entre outros cortes em políticas públicas sociais. Com a educação do país ameaçada, a produção do conhecimento, a aquisição e circulação do saber científico também se encontram ameaçados, o que certamente contribuirá para o caos da educação do país, acompanhando os baixos índices de proficiência de leitura, escrita e matemática, que a maioria dos estudantes brasileiros já apresentaram nos resultados da prova da Avaliação Nacional da Alfabetização (2013, 2014, 2016).

Paralelo a isso, é importante enfatizar que vivemos num país altamente desigual, onde os filhos da classe trabalhadora não têm o mesmo ponto de partida para o acesso ao conhecimento que os filhos da classe burguesa. O acesso à Educação Infantil ainda não foi universalizado, acesso a livros, a cultura, a materiais educativos de qualidade, a escolas com estrutura física adequados, também não são os mesmos.

Assim, o falso discurso de que existe educação de qualidade para todos no Brasil contidos nos documentos oficiais do Ministério da Educação, está na contramão dos baixos investimentos em educação da atualidade. O Estado dita regras, normativas, leis e metas educacionais ao passo que nega os investimentos para sua

concretização, mantendo dessa maneira, um discurso alienante, um falso discurso que no Brasil se oferta educação de qualidade e equidade para todos.

Vários discursos enganosos são produzidos através da alienação, entretanto, sobre alienação, é necessário entender que

a alienação do homem não se define religiosa, metafísica ou moralmente. Ao contrário, os metafísicos, as religiões e as morais contribuem para alienar o homem, para arrancá-lo de si mesmo, para afastá-lo de sua natureza real e de seus verdadeiros problemas. A alienação do homem não é teórica e ideal, ou seja, algo que se represente exclusivamente no plano das ideias e dos sentimentos; ela também é, acima de tudo, prática. O trabalho é alienado, escravizado, explorado, tornado exaustivo e esmagador (LEFEBVRE, 2009, p. 42).

No que se refere à educação, as próprias leis, diretrizes educacionais e planos educacionais têm se caracterizado como poderosos instrumentos estatais de alienação dos professores e demais sujeitos que fazem parte dos profissionais da educação, a exemplo disso, temos o recente documento que serve de referência para a elaboração dos currículos de todo o país, a Base Nacional Comum Curricular e a Resolução nº 02 de 2019 que trata das diretrizes nacionais para a formação de professores, que defendem um ideário de educação tecnicista, pragmatista, que considera a formação dos sujeitos como um todo numa perspectiva de formação fragmentada, com recuo da teoria em detrimento da prática, rumo ao desenvolvimento de habilidades e competências, em um contexto em que a educação se resumiria na busca de formação pragmatista de mão de obra da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, distante da concepção de educação integral que defendemos.

Na BNCC, defende-se uma educação fragmentada e tecnicista, portanto unilateral. Sem uma educação crítica, fundamentada teoricamente na perspectiva da educação integral, fica mais fácil manter o controle do pensamento dos professores e estudantes, promovendo assim, mão de obra “qualificada” para o mercado capitalista, sem pensamento crítico e sem questionamentos, consolidando a educação unilateral que se encontra vigente nos documentos oficiais do MEC, com uma educação frágil teoricamente, que tem implicações nas práticas pedagógicas dos professores e consequentemente na formação do cidadão brasileiro.

É importante enfatizar que, considerando o objeto desse estudo não podemos deixar de fazer a mediação entre os conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade e sua relação com as especificidades e singularidades que encontramos no trabalho com a alfabetização e o letramento no contexto educacional da Amazônia,

contemplando o universal e o particular, considerando os sujeitos educacionais que vivem em contextos urbanos, mas também, os sujeitos que vivem nas diferentes áreas rurais da região amazônica, do campo, ribeirinha, indígenas, quilombolas, das águas e florestas, espalhados no interior da Amazônia, que também merecem receber uma alfabetização na perspectiva do letramento com qualidade social e equidade.

## **2.2 Abordagem da Pesquisa**

Os caminhos desta investigação se alinham a uma pesquisa qualitativa, com viés descritivo e interpretativo. Segundo Minayo (2015) esse tipo de pesquisa inclui, além da sensibilidade e subjetividade, a criatividade do pesquisador alinhados a todo arsenal teórico possível, fazendo a relação dialética entre a teoria e a prática na análise e sistematização dos dados.

As abordagens que se alinham à pesquisa qualitativa consideram que a realidade é múltipla, por este motivo é importante a análise do contexto e das múltiplas realidades construídas nesse contexto. A visão do pesquisador deve ser holística, considerando a totalidade dos fenômenos sociais; compreendendo que nenhuma teoria é capaz de dar conta dessa realidade em sua especificidade e globalidade.

Nessa perspectiva, a escolha desse tipo de pesquisa se deu considerando a necessidade de entender o objeto de estudo de uma forma mais específica e detalhada, objetivando fazer descrições dos problemas como manifestos nas atividades dos professores alfabetizadores, suas concepções de alfabetização e letramento, planejamento de ensino, bem como procedimentos de trabalho e interações cotidianas, a fim de compreender a dinâmica e processo do objeto de estudo.

## **2.3 Locus da Pesquisa**

### **2.3.1 Caracterização do município de Vitória do Xingu-PA**

O município de Vitória do Xingu está localizado no sudoeste do estado do Pará, mesorregião de Altamira, sendo considerada a capital da energia por sediar a Usina Hidrelétrica de Belo Monte.

Atualmente sua base econômica é a pecuária, serviços públicos em geral, serviços relacionados a movimentação portuária, pesca, comércio e agricultura.

Dentre os setores da economia que mais se destacam, além do setor de serviços ao qual a prefeitura municipal agrega parte significativa dos empregos do

município, há a pecuária e a atividade portuária. Possui extensão territorial de aproximadamente 3.089.537 Km<sup>2</sup>, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), possui cerca de 20.000 habitantes.

É importante ressaltar que Vitória do Xingu influencia diretamente a região da Transamazônica e Xingu, devido a atividade intensa de seu porto e por ter passado a pouco tempo pela revitalização de seus espaços, momento este marcado pelo advento da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, com recursos de impostos para todas as áreas, inclusive para educação, o que o torna um município diferenciado no estado do Pará. Quem nasce em Vitória do Xingu é chamado de vitoriense.

### 2.3.2 Caracterização da Secretaria Municipal de Educação

Fundada em 22 de janeiro de 1993, denominada no primeiro momento como Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo (SEMEC), tinha como objetivo o gerenciamento das atividades educacionais, culturais e desportivas do município de Vitória do Xingu, PA.

No ano de 2011, com a aprovação da Lei nº197 de 19 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a estrutura administrativa, quadro de pessoal, cargos e salários do município de Vitória do Xingu, passou a ser denominada Secretaria Municipal de Educação. Sua atual localização está no centro do município, na Avenida Manoel Félix de Farias, nº 838.

A competência da SEMED é traçar políticas e diretrizes, estabelecer metas e normas, executar planos, programas, projetos e ações relativas à educação, além de orientar a política educacional da rede municipal de ensino, organizar e manter os diversos níveis e modalidades de ensino sob sua jurisdição e competência, em regime de colaboração com a Secretaria de Estado de Educação do estado do Pará e a União.

Seus principais serviços têm como finalidade a coordenação do ensino municipal, desenvolvimento, acompanhamento e monitoramento de projetos e programas educacionais, visando a qualificação dos profissionais da educação, atendimento da alimentação escolar, transporte escolar e a formação dos cidadãos vitorienses, primando pela qualidade social da educação municipal.

É importante enfatizar que o Sistema de Ensino de Vitória do Xingu, sempre foi incorporado ao Sistema Estadual de Educação, porém no dia 22 de junho de 2018 foi

aprovada a Lei nº 295, que regulamentou a criação do Sistema Municipal de Ensino e criou o Conselho Municipal de Educação (CME), com o objetivo de acompanhar, fiscalizar, propor e garantir uma educação municipal de qualidade.

No ano letivo de 2021, a rede municipal de ensino atendeu 4.555 alunos regularmente matriculados, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, distribuídos em 23 escolas localizadas na área urbana e área rural do município, dentre elas, quatro escolas indígenas da etnia Juruna e 13 escolas do campo e/ou ribeirinha (Quadro 4).

**Quadro 4 – Total de alunos da rede municipal de ensino de Vitória do Xingu - PA**

ESCOLA	NÍVEL/ETAPA/ANO	TOTAL DE ALUNOS
<b>CMEI Professor Erwin Uchôa da Silva - (Área Urbana)</b>	Berçário I	8
	Berçário II	30
	Maternal I	105
	Maternal II	120
	<b>Total</b>	<b>263</b>
<b>EMEI Professora Domingas Fortunato - (Área Urbana)</b>	Pré I (4 anos)	177
	Pré II (5 anos)	179
	<b>Total</b>	<b>356</b>
<b>EMEF Girassol - (Área Urbana)</b>	1º ano (9 anos)	184
	2º ano (9 anos)	215
	3º ano (9 anos)	193
	4º ano (9 anos)	208
	5º ano (9 anos)	32
	<b>Total</b>	<b>832</b>
<b>EMEF Ana Fortunato da Silva</b>	4º ano (9 anos)	26
	5º ano (9 anos)	179
	<b>Total</b>	<b>205</b>
<b>EMEF Aliança para o Progresso - (Área Urbana)</b>	6º ano (9 anos)	93
	7º ano (9 anos)	99
	8º ano (9 anos)	119
	9º ano (9 anos)	76
	EJA (1ª Etapa)	37
	EJA (2ª Etapa)	30
	EJA (3ª Etapa)	71
	EJA (4ª Etapa)	104
<b>Total</b>	<b>629</b>	
<b>EMEF Raimunda Cabral da Silva - (Área Urbana)</b>	6º ano (9 anos)	120
	7º ano (9 anos)	127
	8º ano (9 anos)	86
	9º ano (9 anos)	76
	<b>Total</b>	<b>409</b>
<b>EMEIF Avelina Maria da Silva: (área rural- campo)</b>	Pré I (4 anos)	15
	Pré II (5 anos)	21
	1º ano (9 anos)	22
	2º ano (9 anos)	19
	3º ano (9 anos)	31
	4º ano (9 anos)	29
	5º ano (9 anos)	24
	6º ano (9 anos)	33
	7º ano (9 anos)	23
	8º ano (9 anos)	19
	9º ano (9 anos)	12
	<b>Total</b>	<b>248</b>
		Multi (9 anos)

<b>EMEIF Benito da Silva Raposo: (área rural- campo)</b>	Multi (Pré-escola)	04
	<b>Total</b>	<b>39</b>
<b>EMEIF Bom Jardim I: (área rural- campo)</b>	Multi (Pré)	12
	Multi (9 anos)	39
	8º ano (9 anos)	21
	9º ano (9 anos)	20
	<b>Total</b>	<b>92</b>
<b>EMEIF Bom Jesus I: (área rural – Ribeirinha)</b>	Multi (Pré)	10
	Multi (9 anos)	51
	<b>Total</b>	<b>61</b>
<b>EMEIF Daniel Berg: (área rural – Campo)</b>	Multi (Pré)	17
	1º ano (9 anos)	4
	Multi (9 anos)	75
	<b>Total</b>	<b>96</b>
<b>EMEIF Do Evangelho: (Área rural – Perímetro Urbano – agrovila)</b>	Pré I (4 anos)	19
	Pré II (5 anos)	27
	1º ano (9 anos)	22
	2º ano (9 anos)	23
	3º ano (9 anos)	19
	4º ano (9 anos)	33
	5º ano (9 anos)	23
	6º ano (9 anos)	29
	7º ano (9 anos)	24
	8º ano (9 anos)	25
	9º ano (9 anos)	34
<b>Total</b>	<b>278</b>	
<b>EMEIF Indígena Ester Juruna: (área rural – Campo/Ribeirinha)</b>	Multi (Pré)	06
	Multi (9 anos)	30
	<b>Total</b>	<b>36</b>
<b>EMEIF Indígena Fortunato Juruna: (área rural – Campo/Ribeirinha)</b>	Multi (Pré)	03
	Multi (9 anos)	13
	<b>Total</b>	<b>16</b>
<b>EMEIF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna</b>	Multi (Pré)	16
	1º ano (9 anos)	08
	Multi (9 anos)	58
	4º ano (9 anos)	12
	5º ano (9 anos)	11
	<b>Total</b>	<b>105</b>
<b>EMEIF Indígena Paksamba: (área rural – campo/Ribeirinha)</b>	Multi (Pré)	02
	Multi (9 anos)	14
	<b>Total</b>	<b>16</b>
<b>EMEIF Leonardo D’Vinci: área rural (Perímetro Urbano – Agrovila)</b>	1º ano (9 anos)	37
	2º ano (9 anos)	41
	3º ano (9 anos)	43
	4º ano (9 anos)	47
	5º ano (9 anos)	51
	6º ano (9 anos)	48
	7º ano (9 anos)	53
	8º ano (9 anos)	40
	9º ano (9 anos)	46
	EJA (1ª Etapa)	21
	EJA (2ª Etapa)	26
<b>Total</b>	<b>453</b>	
<b>EMEIF Nossa Senhora das Graças: (área rural – Campo)</b>	Multi (Pré)	16
	Multi (9 anos)	34
	5º ano (9 anos)	16
	6º ano (9 anos)	22
	7º ano (9 anos)	24
	<b>Total</b>	<b>112</b>

<b>EMEIF Nossa Senhora de Nazaré:</b> <b>(área rural – Campo)</b>	Multi (Pré)	01
	Multi (9 anos)	36
	<b>Total</b>	<b>37</b>
<b>EMEIF Padre Eurico Krautler:</b> (área rural – Campo)	Multi (Pré)	12
	1º ano (9 anos)	08
	Multi (9 anos)	74
	4º ano (9 anos)	15
	<b>Total</b>	<b>109</b>
<b>EMEIF Pais Unidos:</b> (área rural – Campo)	Multi (Pré)	08
	Multi (9 anos)	10
	<b>Total</b>	<b>18</b>
<b>EMEIF São Sebastião do Guará</b> (área rural – Campo e ribeirinha)	Multi (Pré)	06
	Multi (9 anos)	26
	<b>Total</b>	<b>32</b>
<b>EMEI Jardim Do Éden (Anexo da EMEIF Leonardo D’Vinci):</b> (Agrovila)	Pré I (4 anos)	27
	Pré II (5 anos)	31
	<b>Total</b>	<b>58</b>
<b>E M E I F São Lázaro do Rio:</b> (Área Rural – Ribeirinha)	Multi (Pré)	08
	Multi (9 anos)	47
	<b>Total</b>	<b>55</b>
<b>TOTAL DE ESCOLAS = 23 E 1 ANEXO</b>	<b>Total de alunos =</b>	<b>4.555</b>

Fonte: Organizado pela autora, agosto de 2021.

As escolas localizadas na zona rural são marcadas pela diversidade cultural e social dos povos que vivem na Amazônia, diversidade que deve ser considerada no processo de alfabetização e letramento e no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Frente a esta realidade educacional, a educação em Vitória do Xingu, é marcada pela diversidade tanto cultural como social e territorial, contemplando escolas de fácil e de difícil acesso e públicos diversos. A educação escolar indígena deve ter em seu processo de alfabetização a inclusão de um currículo que respeite sua cultura e seus modos de ser, viver, suas histórias, músicas, suas lendas, entre outras especificidades próprias de suas culturas.

Nas escolas do campo, ribeirinhas e da floresta, todas organizadas no formato multisseriada, os processos de ensino e aprendizagem também devem considerar suas especificidades e singularidades locais, seus saberes e experiências marcados pela diversidade cultural próprias dos povos que vivem na região amazônica. De acordo com Guimarães (2011), os programas de formação continuada do Ministério da Educação para professores alfabetizadores, pouco contribuíram para reflexão dos processos de alfabetização específicos para turmas multisseriadas da educação do campo.

Conhecer a realidade educacional do município de Vitória do Xingu, é importante para compreensão da realidade educacional do no interior da Amazônia, longe dos grandes centros de pesquisas e com muitas dificuldades de acesso às bibliotecas e às tecnologias digitais de comunicação e educação, além da distância dos centros de pesquisas e das universidades que pesquisam sobre alfabetização e

letramento.

### 2.3.3 Conhecendo a instituição municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental

A pesquisa empírica foi realizada em uma unidade de ensino municipal do Ensino Fundamental dos anos iniciais, primeiro ao quinto ano, da rede pública do município de Vitória do Xingu, PA, sendo a única escola na cidade que atende ao ciclo de alfabetização.

O critério para seleção da instituição *locus* da pesquisa foi 1) ser vinculada à SEMED; 2) facilidade de acesso; 3) disponibilidade em participar da pesquisa e atender ao ciclo de alfabetização de crianças, além de estar localizada no interior da Amazônia, distante dos grandes centros urbanos. À escola foi empregado o nome fictício Girassol.

A maioria dos seus alunos são oriundos da classe pobre, grande parte recebe auxílio do governo federal por meio do Programa Bolsa Família.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Girassol, Foi fundada em 10 de setembro de 1990, na administração do então prefeito do município de Altamira Armindo Denardim, pois neste período, Vitória do Xingu era distrito de Altamira, para atender o ensino de crianças que estudavam de primeira à quarta série, atualmente, atualmente, primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

O funcionamento da escola ocorre de segunda a sexta-feira, atendendo 832 alunos distribuídos nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em dois turnos. No período matutino das 7h30 às 11h45 e vespertino das 13h30 às 17h45 (Quadros 5 e 6). Desse total de alunos, 21 têm algum tipo de deficiência.

**Quadro 5 – Organização das turmas de 1º e 2º ano da E. M. E. F. Girassol**

<b>ANO/SÉRIE</b>	<b>TURNO</b>	<b>NOME DAS TURMAS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>	<b>Nº DE ALUNOS ESPECIAIS</b>
1º ano	MANHÃ	F1M901	23	
1º ano	Manhã	F1M902	23	
1º ano	Manhã	F1M903	23	
1º ano	Manhã	F1M904	24	
1º ano	Tarde	F1T901	23	
1º ano	Tarde	F1T902	23	
1º ano	Tarde	F1T903	23	
1º ano	Tarde	F1T904	22	1



2º ano	Manhã	F2M901	19	
2º ano	Manhã	F2M902	20	
2º ano	Manhã	F2M903	18	2
2º ano	Manhã	F2M904	19	
2º ano	Manhã	F2M905	20	1
2º ano	Manhã	F2M906	20	
2º ano	Tarde	F2T901	20	
2º ano	Tarde	F2T902	19	1
2º ano	Tarde	F2T903	20	1
2º ano	Tarde	F2T904	19	1
2º ano	Tarde	F2T905	21	
<b>TOTAL</b>			<b>399</b>	<b>7</b>

Fonte: Elaborada pela autora, agosto de 2021.

**Quadro 6 – Organização das turmas de 3º, 4º e 5º ano da E. M. E. F Girassol**

ANO/SÉRIE	TURNO	NOME DAS TURMAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE ALUNOS ESPECIAIS
3º ano	Manhã	F3M901	25	2
3º ano	Manhã	F3M902	25	-
3º ano	Manhã	F3M903	25	-
3º ano	Manhã	F3M904	21	1
3º ano	Tarde	F3T901	25	-
3º ano	Tarde	F3T902	25	1
3º ano	Tarde	F3T903	24	-
3º ano	Tarde	F3T904	23	1
4º ano	Manhã	F4M901	24	-
4º ano	Manhã	F4M902	22	2
4º ano	Manhã	F4M903	23	-
4º ano	Manhã	F4M904	24	-
4º ano	Manhã	F4M905	22	-
4º ano	Tarde	F4T901	24	-
4º ano	Tarde	F4T902	25	-
4º ano	Tarde	F4T903	22	-
4º ano	Tarde	F4T904	22	-
5º ano	Tarde	F5T901	32	2
<b>TOTAL</b>			<b>433</b>	<b>9</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>MANHÃ/TARDE</b>		<b>832</b>	<b>21</b>

Fonte: Elaborada pela autora, agosto de 2021.

Em relação à estrutura física, a E. M. E. F. Girassol é organizada em 18 salas de aula, uma sala de leitura, duas salas dos professores, uma sala de recursos

multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), um laboratório de informática, uma sala de Orientação Educacional, uma sala de informática, uma sala da direção, uma sala da vice direção, uma sala de secretaria escolar, um banheiro exclusivo para funcionários, 12 banheiros para alunos, sendo que desses, quatro são adaptados para alunos com deficiência, cadeirante ou mobilidade reduzida, quatro banheiros com chuveiro e vestiários, um almoxarifado, uma área verde e um terreirão para práticas desportivas sem cobertura, sem piso e sem edificações (Figuras 2 a 5).

**Figura 2 - Sala dos professores**



Fonte: Arquivo da autora, agosto de 2021.

**Figura 4- Quadra de esporte**



Fonte: Arquivo da autora, agosto de 2021.

**Figura 3 - Sala de leitura**



Fonte: Arquivo da autora, agosto de 2021.

**Figura 5 – Sala de informática**



Fonte: Arquivo da autora, agosto de 2021.

que são geralmente estimuladores de aprendizagem e interação social entre as

crianças, professoras e demais profissionais da escola. Espaços esses, que podem ser utilizados para realização de jogos educativos e brincadeiras intencionalmente planejadas para fins educacionais e de interação social. Com espaços amplos e arborizados, o ambiente escolar pode favorecer o desenvolvimento de várias atividades, tais como: rodas de leituras, gincanas, entre outras brincadeiras livres, planejadas com fins didáticos ou não (Figura 6).

**Figura 6 – Área externa entre os pavilhões das salas de aula**



**Fonte:** arquivo da autora, agosto de 2021.

Sobre recursos humanos a escola conta com 82 servidores (Quadro 7).

**Quadro 7 – Recursos Humanos da E.M.E.F. Girassol**

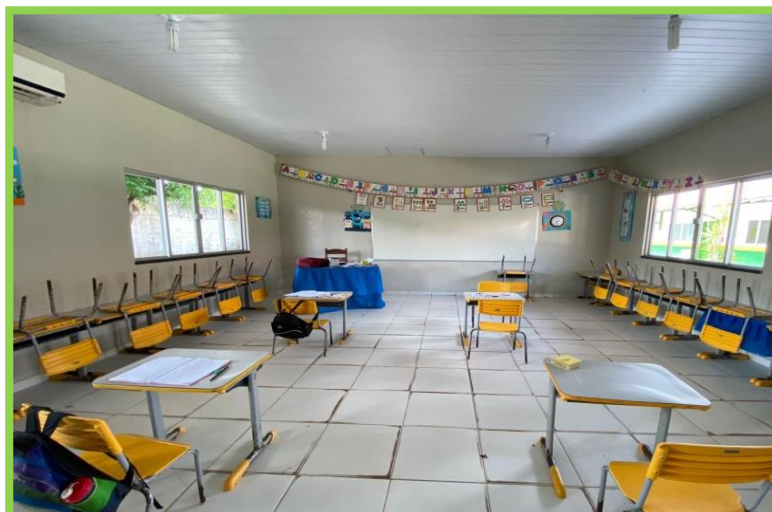
DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
Professores	42
Diretora	01
Vice-diretora	01
Coordenadoras Pedagógicas	02
Orientadoras Educacionais	02
Secretária	01
Coordenadora de Secretaria	01
Agentes Administrativos	02
Professora de Atendimento Educacional Especializado	01
Professora da Sala de Leitura	01
Professoras de Apoio/Cuidadoras	0
Porteiro (a)	0
Vigias	07
Serventes	13
Merendeiras	01
Auxiliar de Serviços Gerais	02
Motorista	01
Assessor Comunitário	03
Técnico em Informática	01
<b>Total</b>	<b>82</b>

**Fonte:** organizado pela autora, agosto de 2021.

Em relação a descrição das salas de aulas, iremos nos restringir apenas às salas de aula das turmas de 1º e 2º ano, por estas serem o objeto da investigação. Na instituição há 19 turmas de primeiro ao segundo ano, sendo oito turmas do primeiro ano e 11 turmas do 2º ano, distribuídas nos turnos da manhã e tarde.

As salas de aulas são espaçosas e arejadas, organizadas em fileiras dado o contexto de pandemia da COVID 19, e distantes uma carteira da outra. As salas de aula têm prateleiras com caixas de materiais didáticos, jogos pedagógicos e uma mesa para a professora. Há também um quadro magnético na parede e alguns cartazes que nos remetem à um ambiente supostamente alfabetizador, pois não basta ter os materiais e painéis expostos, pois paralelo a isso os professores devem ter formação adequada e conhecimentos teóricos e práticos para saber trabalhar com esses materiais expostos e aproveitá-los diariamente como atividades de aprendizagem e incentivo a alfabetização das crianças.

**Figura 7 – Sala de aula organizada para atividades**



**Fonte:** Arquivo da autora, agosto de 2021.

A sala de aula organizada em filas nos remete à organização do espaço de aprendizagem voltado a perspectivas de ensino tradicionais com carteiras em filas. Essa organização prioriza a ênfase em aulas expositivas e pouco dinâmicas, o que permite poucas interações entre crianças e professores. Porém, considerando o momento de pandemia da COVID-19 em que estamos realizando a pesquisa, o espaço foi reorganizado para manter o distanciamento entre as carteiras escolares.

Nas paredes das salas de aula há a existência de cartazes e painéis educativos, tais como: cartaz de produção textual, que horas são? Relógio, as letras do alfabeto, cartaz com números e quantidades, quantos somos hoje? Combinados, tabela com

sequência numérica, formas geométricas, cartaz do tempo, palavras mágicas, mural dos gêneros textuais, cartaz do calendário (Figura 8). É válido registrar que, na frente da sala de aula, acima do quadro branco em todas as salas de aula existe um varal com as letras do alfabeto.

**Figura 8 – Painéis e cartazes expostos pela sala de aula**



Fonte: arquivo da autora, agosto de 2021.

Considerando as imagens do ambiente das salas de aula, fica evidenciada a preocupação das professoras em organizar um ambiente alfabetizador e estimulador da aprendizagem inicial da leitura, da escrita e da matemática, visto que as crianças no ciclo de alfabetização precisam ter contato com vários tipos de materiais concretos, para tocar, observar, manipular e produzir conhecimentos, facilitando assim suas primeiras hipóteses sobre a compreensão do sistema de escrita alfabética e da matemática, por meio de leitura de imagens, letras, números e demais materiais concretos e visuais, próprios do ambiente alfabetizador.

#### **2.4 Caracterização das participantes da investigação**

Esta pesquisa contou com 16 professoras alfabetizadoras que lecionam em turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, todas licenciadas em

Pedagogia. Um dos critérios para suas lotações nas turmas de alfabetização é terem participado ou estar participando dos cursos de formações continuadas ofertados pelo Ministério da Educação ou ter experiência comprovada em alfabetização.

As participantes são todas professoras alfabetizadoras, com prevalência do sexo feminino como predominante na área da alfabetização. O perfil das participantes está sistematizado nas Tabelas 4 a 8, conforme descritas a seguir:

**Tabela 4 – Sexo das participantes da pesquisa**

Sexo	Número de professores
Masculino	00
Feminino	16
Total	16

Fonte: elaborado pela autora, agosto de 2021.

**Tabela 5 – Situação funcional das participantes da pesquisa**

Situação funcional	Número de professores
Contratada	13
Efetiva	03

Fonte: elaborado pela autora, agosto de 2021.

**Tabela 6 – Formação inicial das participantes da pesquisa**

Formação inicial	Número de professores
Pedagogia Completo	16
Pedagogia cursando	00
Total	16

Fonte: elaborado pela autora, agosto de 2021

**Tabela 7 – Formação continuada (*latu-senso*) das participantes da pesquisa**

Formação continuada ( <i>latu-senso</i> )	Número de professores
Sim	05
Não	11
Total	16

Fonte: elaborado pela autora, agosto de 2021.

**Tabela 8 – Experiência Profissional das participantes da pesquisa**

NOME FICTÍCIO DAS PROFESSORAS	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		
	NA ALFA.	NA REDE	NA ESCOLA
Cachinhos Dourados	18 anos	24 anos	18 anos
Emília Araújo de Sousa	21 anos	31 anos	14 anos
Mulher Maravilha Barbosa dos Santos	14 anos	14 anos	14 anos
Chapeuzinho Vermelho Castro de Sousa	02 anos	05 anos	02 anos
Bela Nunes Oliveira	08 anos	08 anos	08 anos
Bela Adormecida Costa de Sousa	07 anos	09 anos	09 anos
Maria da Silva Pires	02 anos	03 anos	03 anos
Bárbie Bessa da Silva	13 anos	13 anos	11 anos
Iracema Almeida Duarte	5 anos	05 anos	05 anos
Matilda do Socorro da Silva	03 anos	14 anos	03 anos
Rapulzel Lucas	02 anos	02 anos	08 anos
Anastássia do Sítio do Pica-pau Amarelo	02 anos	06 anos	04 anos
Cinderela Mendes Barroso da Silva	05 anos	05 anos	05 anos

<b>Olívia do Céu Pompeu</b>	02 anos	02 anos	02 anos
<b>Bete Rose dos Santos</b>	04 meses	14 anos	04 meses
<b>Faniquita Lima Gomes</b>	05 anos	25 anos	03 anos

<sup>2</sup>Fonte: elaborado pela autora, agosto de 2022.

**Tabela 9 – Instituição na qual as participantes da pesquisa cursaram a graduação ou pós-graduação (*lato-sensu*)**

NOME	FORMAÇÃO	
	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
<b>Cachinhos Dourados</b>	PED./UFPA	SIM/UNINTER
<b>Emília Araújo de Sousa</b>	PED./UFPA	SIM/DARWIN
<b>Mulher Maravilha Barbosa dos Santos</b>	PED./FAIARA	NÃO
<b>Chapeuzinho Vermelho Castro de Sousa</b>	PED./FAIARA	NÃO
<b>Bela Nunes Oliveira</b>	PED./FAIARA	SIM/UNINTER
<b>Bela Adormecida Costa de Sousa</b>	PED./ATUAL	Não
<b>Maria da Silva Pires</b>	PED./UFPA	NÃO
<b>Bárbie Bessa da Silva</b>	PED./FATEC	NÃO
<b>Iracema Almeida Duarte</b>	PED./FATED	NÃO
<b>Matilda do Socorro da Silva</b>	PED./FATED	NÃO
<b>Rapulzel Lucas</b>	PED./FAIARA	NÃO
<b>Anastássia do Sítio do Pica-pau Amarelo</b>	PED./DARWIN	NÃO
<b>Cinderela Mendes Barroso da Silva</b>	PED./FATEP	SIM/FAFENE
<b>Olívia do Céu Pompeu</b>	PED./FAIARA	NÃO
<b>Bete Rose dos Santos</b>	PED./FLATED	NÃO
<b>Faniquita Lima Gomes</b>	PED./UFPA	SIM/BARÃO

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Secretaria da Escola, agosto de 2021.

Todas as professoras são do sexo feminino, corroborando com dados nacionais sobre a prevalência de mulheres na alfabetização. Todas as 16 professoras são graduadas em Pedagogia. Desse total, cinco, 31,25%, possuem pós-graduação em nível de especialização, as demais não possuem curso de pós-graduação, representando 68,75% das participantes. O que pode ser indicativo de falta de investimentos, pelo poder público, para formação continuada em nível de pós-graduação das professoras alfabetizadoras. Das 16 somente três são efetivas do quadro permanente do magistério do município de Vitória do Xingu, equivalendo a 18,75% das docentes investigadas, ou seja, 13 ou 81,25% das professoras ingressaram no serviço público, especificamente na docência por meio de contrato

<sup>2</sup> Considerando a resolução nº 466/2012, sobre ética na pesquisa com seres humanos, inserimos nomes fictícios para as professoras alfabetizadoras participantes Além de nome fictício para escola *locus* da investigação. Foram substituídos seus verdadeiros nomes por nomes de personagens da literatura infantil (princesas, personagens de livros e desenhos animados), para preservar a identidade das participantes da investigação.

temporário. Algumas das docentes têm mais de 10 anos de contrato na referida rede de ensino, o que se caracteriza como pouca ou nenhuma preocupação com a garantia de uma carreira profissional para as docentes, configurando desrespeito do poder público local com a Constituição Federal, no art. 37, que trata do ingresso no serviço público via concurso público de provas e títulos. Essas práticas de manter durante anos a contratação de professores na região têm colaborado para a precarização do trabalho docente, pois sem uma carreira, os professores contratados ficam à mercê da própria sorte ou vontade política para terem seus trabalhos mantidos a cada ano.

Ainda referente à formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras somente quatro, ou seja 25% das professoras alfabetizadoras concluíram a graduação em universidade pública e 12, ou seja 75% das docentes fizeram graduação em instituições particulares de ensino superior, prevalecendo dessa forma, as disputas entre o público e o privado na corrida pela garantia da formação inicial e continuada de professores, especialmente, os professores alfabetizadores, que são os pedagogos.

Nesse contexto, de acordo com Evangelista e Shiroma (2015, p. 325)

As diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para formação de professores da Educação Básica no Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº01, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), reduziram a carga-horária das disciplinas teóricas para ampliar as das práticas e gestão. As Tecnologias de Informação e Comunicação colaboram com a instrução programada de tutores econômicos a produzir um ensino eficaz e a formação em massa de professores de resultados.

A mercantilização da formação docente tem se intensificado desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 e posteriormente surgiram outras normativas legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores e demais resoluções sobre essa temática no Conselho Nacional de Educação, acentuando essa tendência no que se refere à formação docente, que garante a flexibilização da oferta da formação inicial e continuada de professores pelos institutos superiores de educação e instituições particulares, juntamente com as universidades. Essa tendência tem gerado uma aceleração na formação de professores, fragmentações conceituais e um acentuado recuo da teoria em detrimento da prática nos referidos cursos de formação docente.

É válido enfatizar, em relação às formações de professores em instituições



privadas que, esse modelo de formação docente aligeirada e conseqüentemente essa fragmentação da teoria em detrimento de conteúdos mais práticos, têm implicações nas práticas pedagógicas e conseqüentemente no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à experiência profissional das docentes, somente quatro professoras possuem mais de dez anos com turmas de alfabetização, oito possuem de quatro meses a quatro anos de experiência com a prática alfabetizadora. Traçando um comparativo, pode-se afirmar que das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, 50% possuem entre tempo médio e grande de experiência com alfabetização e 50% dessas professoras, ou seja, oito professoras, ainda estão na fase de aprender a ser professora alfabetizadora, o que demanda muito conhecimento teórico para fazer intervenções práticas.

## **2.5 Técnica de coleta de dados**

Nessa subseção são apresentados os instrumentos técnicos utilizados para coleta e análise dos dados. Além da revisão da literatura, como sendo uma técnica imprescindível a qualquer pesquisa científica, pois se trata da contribuição da teoria, foram utilizadas a análise documental e a entrevista semiestruturada.

### **2.5.1 Análise documental**

A análise documental teve como objetivo coletar dados sobre as concepções de alfabetização e letramento, contidos nos documentos oficiais que circulam na escola e que tem implicações nos conceitos investigados nesta pesquisa.

De acordo com Severino (2007), a análise documental se utiliza de qualquer registro escrito, usado como fonte de informação, ou seja, atas de reunião, planos de aula, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, diários pessoais, jornais, revistas, livros didáticos, programas de curso, trabalhos de alunos, leis, programas didáticos e resoluções, entre outros, que possam ajudar o pesquisador a entender a questão problema de sua pesquisa. De acordo com o autor, a análise documental pode ser a única fonte de dados ou pode ser combinada com outras técnicas. Pode também ser usada como técnica exploratória, para “checagem” ou complementação dos dados.

Nessa perspectiva, analisamos documentos que permeiam a prática

pedagógica das professoras alfabetizadoras e que têm implicações em suas concepções de alfabetização e letramento, sejam eles a proposta pedagógica da instituição, os planos de aula das docentes e/ou sequências didáticas (cadernos de atividades não-presenciais), para melhor compreender quais os conceitos e pensamentos que movem as práticas alfabetizadoras na realidade observada.

Reconhecemos, no entanto, que uma das limitações dessa investigação diz respeito à análise documental, pois não houve análise em profundidade da Proposta Pedagógica da escola, dos cadernos de atividades e planejamento de ensino das alfabetizadoras. A análise de tais documentos foi realizada com o objetivo apenas de complementação dos dados e análises da pesquisa, buscando somente os fragmentos que contemplassem indícios de que a escola realmente trabalha ou não a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento.

#### 2.5.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada (Apêndice A) foi a técnica mais viável para alcançar o objetivo geral desta investigação: “analisar as concepções de alfabetização e letramento de professoras alfabetizadoras, relacionando essas concepções com suas práticas pedagógicas”.

A utilização da entrevista semiestruturada permite tratar de temas complexos, explorando-os em profundidade, por isso é adequada quando o objetivo é compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, processos ou personagens de sua vida cotidiana, podendo ser a principal técnica ou parte integrante de uma observação participante. As entrevistas semiestruturadas são entrevistas focalizadas, com perguntas específicas, mas os entrevistados têm a oportunidade de responder com seus termos próprios, ou seja, com toda sua subjetividade.

Cruz Neto (2002, p. 58) esclarece as características das entrevistas semiestruturadas:

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas.

A entrevista semiestruturada se caracteriza por combinar perguntas abertas e fechadas, a partir das quais o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre a resposta ou tema em questão, sem se prender somente à objetividade. Esta técnica

de coleta de dados foi relevante para a pesquisa, pois permitiu às participantes produzirem suas respostas pessoais, considerando sua subjetividade, sem muitas interferências da pesquisadora.

O *locus* da pesquisa foi uma escola pública no interior da Amazônia, na região da Transamazônica e Xingu, região Sudoeste do estado do Pará. A entrevista contemplou questões com o objetivo de identificar:

- ✓ Perfil profissional das alfabetizadoras: situação funcional, sexo, turma em que leciona, formação inicial, formação continuada.
- ✓ Concepções de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras;
- ✓ Atividades de alfabetização.
- ✓ Atividades de letramento.
- ✓ Rotina de sala de aula.
- ✓ O entendimento das professoras sobre a idade apropriada para a criança concluir o processo de alfabetização
- ✓ Prática pedagógica e atuação profissional.
- ✓ Perfil do professor alfabetizador competente
- ✓ Planejamento de ensino e formação pela escola.

Além de buscar identificar as concepções de alfabetização e letramento das alfabetizadoras, considerando que já passaram por processos de formação inicial e continuada que provavelmente contribuíram com seu o arsenal teórico sobre alfabetização e letramento, pois todas as professoras afirmaram serem pedagogas e estarem participando ou já terem participado de algum dos cursos de formação continuada do Ministério da Educação sobre alfabetização (Pró-letramento, Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Programa Mais Alfabetização, Programa Tempo de Aprender, dentre outros).

Os aspectos éticos foram observados na presente pesquisa, ancorados na Resolução nº 466 de 2012. Foi solicitada a autorização da Direção da instituição de ensino, comprovada pela Carta de anuência e a assinatura das participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice B, mantendo o anonimato da identidade das participantes por meio do uso de nomes fictícios, bem como o nome da escola onde ocorreu a pesquisa.

## **2.6 Análise de dados**

A análise dos dados foi efetivada a partir da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os objetivos da Análise de Conteúdo, segundo a autora, estão relacionados a 1) superação das incertezas, pois sua análise tem uma

organização/categorização; 2) enriquecimento da leitura, através de práticas de ler, reler os textos das fontes. Assim, a análise de conteúdo deve ser entendida como:

[...] um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Esse conjunto de técnicas permite ao pesquisador não apenas descrever o fenômeno em investigação, mas também fazer análises e inferências, permitindo assim fazer uma interpretação dos textos utilizados na pesquisa, e ao mesmo tempo absorver as mensagens implícitas nos textos. As fontes para análise de conteúdo estão relacionadas a qualquer tipo de comunicação, localizadas em entrevistas, questionários, transcrições completas, slogan, manchetes de jornais, entre outras formas de linguagens.

De acordo com Bardin (1977), existem três etapas a serem seguidas na Análise de Conteúdo, a 1ª) Organização; 2ª) Codificação e a 3ª) Categorização. Na primeira etapa conhecida como fase da organização, o pesquisador irá avaliar os documentos e selecionar o que poderá ser utilizado na pesquisa. Em entrevistas geralmente, faz-se o levantamento do que é importante e selecionamos o que vamos utilizar.

Na segunda fase, denominada pela autora de codificação, ela enfatiza que os textos possuem códigos que se repetem e que devem chamar a atenção do leitor essa repetição. Por exemplo, nessa pesquisa são analisados os conceitos de alfabetização e letramento, assim, todas as vezes que o entrevistado falar em alfabetização, letramento ou outros termos/temas/conceitos, referentes ao objeto de investigação, devem ser anotadas as quantidades de vezes que os códigos se repetem, fazendo assim a codificação. A terceira etapa da análise de conteúdo de Bardin é a categorização. É a fase em que, os temas e conceitos que envolvem o objeto de investigação perpassaram (contraditoriamente ou não) esses códigos, palavras, frases, conceitos, esses verbos, são organizados em categorias.

Assim, essas “palavras/frases ” foram agrupadas em grandes categorias. Os agrupamentos foram organizados de acordo com a frequência simples em que apareciam, através de palavras, frases ou conceitos. Em seguida, fizemos generalização analítica, com o intuito de confirmar ou negar algo que parecia já sabermos ou descobrir algo novo, alguma informação nova que não estava tão óbvio antes das análises.

A Análise de Conteúdo assemelha-se à análise documental, a partir da qual fazemos recortes, categorização, indexações, comparações, porém, diferencia-se especialmente por permitir ao pesquisador fazer inferências.

### **3 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A VOZ DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Nesta seção são analisados os resultados das entrevistas com as professoras alfabetizadoras, a análise dos cadernos de atividades elaboradas pelas docentes e análise da Proposta Pedagógica da instituição *locus* desta investigação.

A análise dos dados foi realizada baseada em Bardin (1977) por meio da técnica de Análise de Conteúdo, uma vez que esta técnica permite elencar categorias de análise e unidade de investigação a serem discutidas fazendo relação com as teorias que embasam a discussão.

As respostas da entrevista foram organizadas, selecionadas, codificadas e organizadas em quatro categorias principais: 1) Concepções de alfabetização e letramento como processo de codificação e decodificação; 2) Alfabetização como o uso dos conhecimentos de leitura e escrita nas práticas sociais; 3) Criança alfabetizada, formação e o perfil de professor competente e 4) Sequência didática. Essas categorias foram definidas a partir da maior incidência de repetição, ênfase nas respostas e generalização, por meio de frequência simples, preservando a identidade das participantes.

A investigação não teve a intenção de dar conta da totalidade de problemas que surgem das contradições e mediações que envolvem as concepções de alfabetização e letramento, mas dar visibilidade às concepções de professoras alfabetizadoras em relação a esses conceitos e suas implicações em suas práticas pedagógicas. Dessa forma são apresentadas possibilidades de intervenções práticas baseados no resultado da pesquisa.

#### **3.1 Concepções de alfabetização e letramento como processo de codificação e decodificação**

Apresentamos as análises das questões um a quatro sobre as concepções de alfabetização e letramento das alfabetizadoras investigadas. As respostas foram analisadas, fazendo relação entre as respostas que envolvem concepções e as práticas pedagógicas das docentes com o que dizem as alfabetizadoras sobre suas concepções de alfabetização e letramento, o que dizem sobre suas práticas pedagógicas e o que dizem as pesquisas acadêmicas e os teóricos no debate atual sobre alfabetização e letramento.

Destacamos fragmentos das respostas das questões abertas e subjetivas que apoiam as análises apresentadas, através de citações diretas.

A primeira questão da entrevista se refere a concepções de alfabetização e

letramento das professoras alfabetizadoras:

1) O que você entende por alfabetização?

“A alfabetização acontece quando entendemos que alfabetizada é a pessoa que aprende a escrita alfabética com habilidades para ler e escrever. É o processo pelo qual a criança aprende a ler e escrever” (Professora Faniquita de Lima Barbosa).

“Se entende que é um processo de ensino, que é o domínio da escrita e da necessidade da prática da leitura” (Professora Rapunzel da Silva e Silva).

“Alfabetizar é quando ele já conhece o domínio da leitura e escrita” (Professora Anastásia Cabral de Lima).

“É o conhecimento que alavanca o conhecimento com segurança da linguagem e da escrita” (Professora Cachinhos Dourados de Castro).

A maioria das respostas está próxima às concepções de alfabetização que seguem as orientações de pressupostos ligados a conceitos reducionistas e tradicionais de alfabetização, pois a concepção que predominou nesse grupo de professoras foi a que alfabetização corresponde ao ato de codificação (escrever) e decodificação (ler).

A visão tradicional de alfabetização pressupõe que o aluno aprende repetindo e memorizando. Decorando equivalência entre formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas), os aprendizes viriam a ser capazes de “decodificar” e “codificar”. Daí, para serem capazes de “decodificar” e “codificar” frases e textos, teríamos apenas uma questão de treino, de prática repetitiva e acúmulo (das formas gráficas e dos seus respectivos sons). Lembremos que, por trás dessa visão associacionista/empirista, a escrita alfabética é reduzida a um código. Passa-se a usar, de forma banalizada, certa “metáfora do código” (MORAIS, 2012, p. 46-47).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) a aprendizagem da alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas é a aprendizagem de um sistema notacional e que não corresponde a atividades repetitivas e de apenas codificação e decodificação de letras e sons.

A perspectiva da psicogênese da língua escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky é que através de várias atividades de aprendizagem do sistema de escrita alfabética e atividades fonológicas, associadas a enunciados com sentido, ou seja, a textos (leitura, compreensão, interpretação) e análise linguística, as crianças vão se apropriando do complexo processo de alfabetização.

Considerando que a alfabetização é um processo complexo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética Soares (1985, p. 21), já afirmava que:

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficiente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do

ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Soares, como importante pesquisadora do tema alfabetização no Brasil, em 1985 já afirmava que, o conceito de alfabetização deve estar relacionado à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas não apenas isso. O conceito de alfabetização deve ser entendido de maneira ampla relacionado com as práticas e funções sociais da leitura e da escrita, portanto a aprendizagem inicial da leitura e da escrita não pode ocorrer sem estar relacionada a diferentes práticas de letramento. Em 1985, apesar do conceito de letramento ainda estar sendo introduzido no Brasil, Soares já colocava o conceito de alfabetização relacionado às diferentes finalidades da leitura e da escrita, enfatizando que o conceito de alfabetização mesmo com suas especificidades e singularidades deve estar associado ao conceito de letramento.

De acordo com Soares (2017) afirmar que a alfabetização se reduz ao ato de ler e escrever reduz e aproxima esse conceito a concepções tradicionais e reducionistas de alfabetização, pois estudos mais atuais sobre essa temática nos levam a um conceito mais amplo e complexo do que vem a ser a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A autora expõe no livro *Alfabetização e Letramento* (2017) que a alfabetização possui uma multiplicidade de facetas, contendo uma variedade e heterogeneidade de dimensões, sejam elas, dimensões históricas, psicológicas e psicolinguísticas, sociolinguísticas, linguísticas, fonológicas, discursivas, textuais, pedagógicas e principalmente uma dimensão política, entre outras, que nos remetem a um conceito mais amplo e multidisciplinar de alfabetização.

Embora na resposta 1 sobre concepção de alfabetização e letramento as alfabetizadoras já identificam que a alfabetização é um processo específico de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, suas concepções de alfabetização ainda são muito resumidas diante dos estudos e debates acadêmicos atuais sobre alfabetização e isso se repete nas respostas referente à questão 2.

Questão 2) que atividades você considera indispensáveis para alfabetizar seus alunos?

“A caligrafia, pois ela facilita na leitura e o funcionamento eficiente da mente”  
(Professora Cachinhos Dourados de Castro).

“O uso de material lúdico é indispensável para alfabetizar crianças”.  
(Professora Bete Rose dos Santos Gomes).



“Atividades lúdicas, jogos e brincadeiras” (Professora Olívia do Espírito Santos de Nazaré Sousa).

“As atividades indispensáveis para alfabetizar são todas aquelas que envolvem o SEA” (Professora Bela Nunes Oliveira).

Da questão 2 emergiram respostas que sinalizam um repertório reduzido das atividades de alfabetização, reducionismos em relação às atividades que envolvem a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, sem especificações do que vem a ser essas atividades e alguns conflitos sobre as atividades específicas de aprendizagem do sistema de escrita alfabética que levam à alfabetização.

De acordo com Morais (2012) as práticas de ensino que levam à alfabetização, envolvem o ensino do Sistema de Escrita Alfabética que incluem atividades voltadas à consolidação das correspondências letra-som e alternativas de avaliação do conhecimento inicial dos aprendizes sobre o que eles já sabem sobre o sistema de escrita alfabética, como atividades diagnósticas que envolvem ditado e autoditado, que dizem respeito a verificação das hipóteses de escrita alfabética que as crianças já possuem para escolha das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética.

De acordo com este autor, as atividades de precisam estar entre as atividades que desenvolvem as propriedades do SEA, como atividades que levam as crianças perceberem que se escreve com letras que não podem ser inventadas, ou seja atividades que envolvem a aprendizagem do alfabeto, atividades que levem as crianças a refletirem sobre o fato de que as letras têm formatos fixos e pequenas variações entre maiúsculas, minúsculas, bastão e cursiva, que as letras são diferentes de números e outros símbolos, que a ordem das letras no interior das palavras não podem ser mudadas, as letras não podem vir de qualquer maneira no interior das palavras, as letras notam ou substituem a pauta sonora, as letras notam segmentos sonoros menores que sílabas orais que pronunciamos “os fonemas”, as letras têm valores sonoros fixos, atividades que levam os aprendizes a perceberem que as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba consoante mais a vogal e atividades que levem à compreensão que todas as sílabas do português contêm ao menos, uma vogal.

Nesse sentido, precisamos entender que a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, necessita de um processo de ensino sistemático e problematizador, que contemple várias atividades que vão desde a oralidade, várias atividades de leitura (individual e coletiva), produção de textos (individuais, coletivos, orais e

escritos) e principalmente atividades de análise linguística (autoditado, ditados variados, ordem alfabética, atividades com o alfabeto móvel, atividades com o nome próprio, montagem e desmontagem de palavras e sílabas, criação de jogos com nomes de pessoas, animais, objetos, entre outros; completar letras que faltam em uma palavra, circular letras ou sílabas iguais, produção de banco de palavras com o mesmo campo semântico, dividir palavras em sílabas, cruzadinha, ligar palavras ao número de sílabas, formar palavras a partir dos sons iniciais e finais, jogos como o troca letras, jogo dos sons iniciais, inúmeras atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, dentre outras atividades.

Lembramos ainda que as atividades de alfabetização devem partir de enunciados que fazem sentido para crianças, a partir da escolha de um ou mais textos (dos diferentes campos de atuação da linguagem, gêneros e suportes textuais, com diferentes finalidades). As atividades citadas são algumas das inúmeras atividades que contemplam as atividades que promovem a compreensão do sistema alfabético e levam a criança a se tornar alfabetizada.

No que se refere à questão 3: Considerando seus conhecimentos sobre alfabetização, para você quando uma criança pode ser considerada alfabetizada?

As respostas foram as seguintes:

“Quando o aluno sabe escrever e ler” (Professora Anastásia Cabral de Lima).

“Quando ela está lendo com muita fluência e reconhecimento da escrita” (Bete Rose dos Santos Gomes).

“A criança pode ser considerada alfabetizada ao fazer seu próprio nome, conhecer o alfabeto, as formas geométricas, pequenas palavras e frases simples. Que tenha o nível de sua própria escrita legível” (Rapunzel da Silva e Silva).

“No momento que ela reconhece seu nome próprio, domina a escrita e leitura com fluência e as quatro operações” (Bela Adormecida Costa de Sousa).

Ao apresentarem problemas de concepção de alfabetização, as professoras também apresentam limitações nas respostas sobre o perfil de criança alfabetizada, reduzindo o conceito de criança alfabetizada a uma criança que sabe ler e escrever, ou seja, ligando mais uma vez o conceito de alfabetização à pressupostos tradicionais relacionados à “codificação” e “decodificação”. Poucas foram as respostas que associaram o perfil de criança alfabetizada àquela que lê, escreve, mas que também interpreta e compreende o que lê e faz uso desses conhecimentos em suas práticas individuais e sociais.

De acordo com Cagliari (2009) a alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação de uma pessoa, o que implica entender que um processo de

alfabetização mal realizado pelos alfabetizadores, tem consequências durante todo percurso acadêmico dos aprendizes.

Dessa maneira, de acordo com o autor, o processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se desenvolver esse processo de aquisição de apropriação dos conhecimentos relativos à alfabetização, de como a criança aprende cognitivamente a aprendizagem inicial da leitura e escrita, de como ela está evoluindo em cada etapa da aprendizagem, mais condições terá esse docente de fazer as escolhas metodológicas e de encaminhar as atividades de forma favorável a uma aprendizagem significativa e eficiente.

Sobre as respostas da pergunta 4: Para você o que é letramento? Foi dito

“Letramento é quando o aluno tem o domínio da escrita” (Professora Anastásia Cabral de Lima).

“É o processo de aprendizagem de ler e escrever” (Chapeuzinho Vermelho Castro de Sousa).

“É uma pessoa que sabe ler e escrever e é totalmente alfabetizada” (Mulher Maravilha Barbosa Santos).

“É quando a criança aprende a escrever corretamente, seguindo a ortografia correta” (Bárbie Bessa da Silva).

“É quando uma criança desenvolve a habilidade de ler e escrever” (Maria da Silva Pires).

“Compreende-se que nesse processo a criança já consegue ler e escrever com segurança” (Matilda do Socorro da Silva Gomes).

“É o processo que a criança aprendeu a Ler e a escrever”. (Olívia do Espírito Santo de Nazaré).

“É a capacidade de segmentar com autonomia o sistema gráfico fonêmico”. (Bela Nunes Oliveira).

A concepção de letramento predominante pelas professoras demonstra certa confusão conceitual e ausência de fundamentos teóricos sobre o conceito de letramento. Na tentativa de responder à questão sobre o que seja letramento, confundem o conceito e se aproximam mais de um conceito tradicional e reduzido do que seja alfabetização, como se este processo estivesse apenas ligado a “codificação” e “decodificação”, ou seja, ao ato de ler, escrever e ao domínio do sistema de escrita alfabética (alfabetização).

Essas respostas apresentam um conceito equivocado e totalmente diferente dos conceitos trabalhados no atual debate sobre os estudos a respeito do que vem a ser letramento:

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções, e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafonêmicas, isto é, sociedades organizadas em torno do sistema de escrita em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98).

O conceito de letramento de Mortatti (2004) converge com o sentido do conceito de letramento em que Soares (2009, p. 39), mesmo apontando toda a dificuldade de abranger a complexidade do significado do termo letramento em um único conceito, expressa a seguinte definição para o termo: “O estado ou condição que adquirir um grupo ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Dessa maneira, o conceito de letramento está ligado aos usos e práticas individuais e sociais que os indivíduos fazem de seus conhecimentos adquiridos nas práticas de leitura e de escrita. Esse conceito de letramento, está associado ao conceito de letramento autônomo, ou de letramento escolar, muito utilizado nas políticas educacionais do MEC:

**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquirir um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um simples bilhete a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com a ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos – a leitura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de **letramentos**, no plural. (BRASIL. MEC/SEB, 2008, p 11, grifo nosso).

Nesse sentido, letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever de maneira competente, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, ligadas a aprendizagens de diversas atividades em que os textos e os diversos gêneros textuais são elementos fundamentais.

Dessa maneira, analisando os documentos oficiais do Ministério da Educação fica evidente que desde 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, e em

seguida, outros documentos, tais como os cadernos de formações do Programa de Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Pró-letramento (2007-2011), cadernos de formação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2018), orientações curriculares do Programa Mais Alfabetização (2018). Todos esses documentos e programas de formações de professores alfabetizadores trazem os conceitos de letramento convergentes com o conceito de letramento trabalhado por Mortatti (2004), Soares (2004, 2009, 2017), entre outros teóricos e pesquisadores desta área, que associam o letramento às práticas individuais, sociais e profissionais, de alguém que se apropriou da leitura e da escrita e sabe fazer usos desses conhecimentos de maneira competente em diferentes contextos e práticas sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (2017), documento orientador para produção das matrizes curriculares nacionais, nos faz referência à necessidade de trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento e nos alerta para a necessidade do uso de textos diversos como suporte principal no ensino da Língua Portuguesa desde os anos iniciais da escolarização, orientando para o trabalho com vários gêneros textuais, e o incentivo do trabalho com vários tipos de letramento e os multiletramentos (uso de vários textos que envolvem as ferramentas da tecnologia) e os aspectos culturais que envolvem as práticas de diferentes e diversos tipos de letramentos. Nesse sentido, é possível compreender que o trabalho inicial do ensino da leitura e da escrita deve partir de textos reais, da vivência, da cultura e das práticas sociais dos sujeitos envolvidos.

Dessa maneira, o emprego dos termos “alfabetização” e “letramento”, trabalhado por Mortatti (2004,2006), Soares (2017, 2021) e na BNCC (2017), convergem com as discussões acadêmicas e as orientações dos documentos oficiais do MEC, conduzidos nos últimos anos, os quais consolidam a ideia de articulação entre essas noções relacionadas à alfabetização na perspectiva do letramento. Considerando que, embora sejam dois processos distintos, alfabetização e letramento, são processos complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Portanto, entende-se que o processo de aquisição do sistema de representação alfabético deve ser associado à compreensão dos significados de textos diversos e seus usos sociais em diferentes contextos e práticas.

Ensinar, no sentido de alcançar tais objetivos de aprendizagem, requer entender que participamos de um sistema educacional que historicamente traz em consigo sérios problemas que têm impedido o alcance de objetivos alinhados a educação de qualidade, entre esses problemas, estão o da formação inicial e

continuada de professores. Exemplo disso, são as contradições existentes entre o que dizem as diretrizes e orientações educacionais para alfabetização nacional e muitas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores que se distanciam das orientações institucionais para alfabetização, conforme nos indica Abreu (2016), gerando conflitos entre a formação vertical e horizontal dos professores alfabetizadores e a implementação de suas vivências e práticas pedagógicas cotidianas, resultando em um processo caótico de ensino da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com práticas de ensino que ocorrem muitas das vezes na contramão das orientações teóricas e acadêmicas sobre o processo de ensino na alfabetização na perspectiva do letramento.

Embora muitos professores, pelo tempo trabalhado na rede de ensino *locus* da investigação e com mais de 20 anos de experiência em alfabetização e tendo participações de formações como Parâmetros Curriculares em Ação, Pró-letramento, PNAIC e PMALFA, todos seguindo os pressupostos da alfabetização na perspectiva do letramento, apresentaram dificuldades e conflitos em suas concepções do que venha a ser alfabetização e letramento em suas respostas.

Registramos a seguir três respostas de professoras alfabetizadoras com mais de 20 anos de profissão na rede de ensino, e diferentes tempos de experiência na alfabetização, que comprovam essas contradições e conflitos de concepções:

“Letramento é quando a criança se apropria da leitura e da escrita. Consegue fazer a leitura de mundo” (Professora Emília do Sítio do Picapau Amarelo, 31 anos na rede de ensino e 21 anos de alfabetização).

“Letramento é dominar, interpretar com segurança, aquilo que lê” (Professora Cachinhos Dourados de Castro, 24 anos na rede de ensino, 18 anos de alfabetização).

“Letramento é a continuação do saber ler e escrever, associado e vivenciado nas práticas sociais, vai além, ele utiliza a leitura e a escrita nos vários contextos, interpreta, compreende e organiza discursos e reflexões” (Professora Faniquita de Lima Barbosa, 25 anos na rede de ensino, 5 anos de alfabetização).

Analisamos as respostas das três professoras que, de acordo com o tempo de serviço na rede de ensino, tempo este que converge com as formações ofertadas em nível nacional pelo MEC, nas quais os conceitos de alfabetização na perspectiva do letramento sempre seguiram as orientações acadêmicas e institucionais mais atuais, no que se refere ao avanço das pesquisas e a atualização conceitual, o que demonstraram foi que tempo de serviço não está diretamente relacionado com a experiência profissional. Considerando as concepções resumidas, limitadas e

tradicionais presentes na maioria das respostas das participantes, suas concepções contraditórias têm implicações em suas práticas pedagógicas como veremos nas análises das questões a seguir.

Nesse sentido fica evidenciada a necessidade de investimento em políticas específicas de formação de professores alfabetizadores que associem teoria e prática como pressupostos epistemológicos para subsidiar as práticas de ensino desses docentes, com ênfase na atualização do que vem sendo discutido na atualidade sobre alfabetização e letramento no âmbito das pesquisas acadêmicas e políticas públicas educacionais.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2015), existe uma tendência nacional e internacional de diminuição da qualidade da formação de professores originada pela abertura da responsabilização da formação para Institutos Superiores de Educação de caráter privado, é o que as autoras criticam e chamam de tendência da mercantilização da formação docente, paralelo ao empobrecimento teórico da formação de professores, com uma formação curta e enxuta do ponto de vista teórico.

Enfatizamos a seguir a resposta da Professora Faniquita Lima Barbosa (25 anos de rede de ensino e cinco anos atuando na alfabetização), referente à questão sobre o que você entende sobre letramento?

“Letramento é a continuação do saber ler e escrever, associado e vivenciado nas práticas sociais, vai além, ele utiliza a leitura e a escrita nos vários contextos, interpreta, compreende e organiza discursos e reflexões”  
(Professora Faniquita de Lima Barbosa – 25 anos na rede de ensino – 05 anos de alfabetização).

Embora esta professora tenha cinco anos de experiência atuando com alfabetização, foi do total de 16 participantes da investigação a que mais se aproximou do conceito de letramento estabelecido no debate educacional atual sobre a temática, principalmente pelos pesquisadores brasileiros Mortatti (2004, 2006), Soares (2004, 2009, 2017, 2018, 2021), Kleiman (2007, 2008, 2010), entre outros. Dessa maneira, é evidenciado que mesmo com menos experiência em alfabetização, considerando o tempo de atuação em alfabetização das professoras Emília do Sítio do Pica-pau Amarelo (31 anos na rede de ensino e 21 anos atuando em turmas de alfabetização) e Cachinhos Dourado de Castro (24 anos de rede de ensino, sendo destes 18 anos atuando somente com alfabetização), a professora Faniquita Lima Barbosa (25 anos de rede de ensino e cinco anos atuando na alfabetização), mesmo com menos tempo

atuando em turmas de alfabetização apresentou conceitos mais coerentes com o que se tem de atual sobre os estudos de letramento escolar.

Dessa maneira, entendemos que conhecimentos e experiência na área da alfabetização e letramento estão associados à atualização profissional, formação inicial e continuada, assim como investimentos em políticas públicas que estejam alinhadas às pesquisas acadêmicas atuais sobre a temática e a postura epistemológica do professor pesquisador na área em que atua.

### **3.2 Alfabetização associada ao uso dos conhecimentos de leitura e escrita nas práticas sociais**

Nesse estudo partimos da hipótese de que as concepções de alfabetização e letramento têm implicações nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. Nesse sentido, nesta subseção serão analisadas questões relacionadas às práticas pedagógicas, atuação profissional, planejamento de ensino e o perfil das professoras alfabetizadoras, fazendo relação entre as concepções de alfabetização e letramento e suas práticas pedagógicas, com o intuito de investigar se as professoras alfabetizadoras trabalham a alfabetização e o letramento de maneira interligada, a fim de fazer com que os aprendizes façam uso de seus conhecimentos de leitura e escrita em diferentes práticas e contextos sociais.

As questões 5, 6 e 7 contemplaram perguntas acerca da rotina do professor alfabetizador relacionadas às atividades de alfabetização e letramento que essas docentes contemplam em seu planejamento de ensino. Como resultado, verificou-se que as respostas que mais prevaleceram neste grupo se aproximam de ideias e pressupostos ligados a concepções confusas, limitadas, incoerentes e muito ligadas a concepções tradicionais de alfabetização. Atividades como auto ditado, ditado de palavras e frases, cruzadinha, caça-palavras, troca letras, formação de palavras e frases, caça-palavras, alfabeto móvel, atividades lúdicas, jogos, brincadeiras, campo semântico, atividades de escrita, leitura coletiva do alfabeto e numerais, nos levou a constatar ênfase nas atividades de alfabetização em detrimento das atividades de letramento.

Emerge também confusão entre atividades de alfabetização e letramento, prevalecendo nos planejamentos de ensino e rotinas pedagógicas, atividades mecânicas de alfabetização em detrimento de atividades contextualizadas e que partem dos diversos gêneros e práticas sociais.



Observamos quase que na totalidade das respostas uma ausência das atividades de letramento, o que nos levou a confirmar que as concepções de alfabetização apenas como a aprendizagem de um código, prevalecendo na maioria das práticas pedagógicas atividades que até contemplam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas de uma maneira descontextualizada, com ênfase em palavras isoladas, letras e frases, com um tímido trabalho a partir dos textos e enunciados com sentido para as crianças.

Destacamos as respostas das alfabetizadoras da questão 5: Quais são os momentos de sua rotina de sala de aula?

“Boas-vindas, oração, leitura diária ou leitura deleite, leitura do alfabeto e numerais, ditado, atividade do dia, organização dos materiais escolares” (Professora Anastássia Cabral de Lima).

“Boas-vindas, oração e música; leitura do dia; atividade; correção; correção do para casa do dia anterior; para casa” (Professora Bela Nunes Oliveira).

“Acolhida, oração, leitura deleite, fruição, hora do conteúdo no quadro, explicação do assunto aos alunos, leitura individual e coletiva, hora do ditado” (Bela Adormecida Costa de Sousa).

“Conversa informal, leitura em grupo, leitura individual, atividades na lousa” (Professora Cachinhos Dourados de Castro).

“Ao iniciar a aula sempre realizo a leitura coletiva com os alunos, em seguida faço o dever na lousa ou entrego as atividades xerocadas. Depois realizo a leitura individual (Professora Mulher Maravilha Barbosa dos Santos).

Nas respostas da maioria das alfabetizadoras foi evidenciada a consciência da necessidade de uma rotina de trabalho com os alunos em fase de alfabetização. Todas as alfabetizadoras possuem uma rotina estabelecida de trabalho, porém não fica claro nas respostas se nesta rotina são realmente contempladas as atividades de aquisição do sistema de escrita alfabética na perspectiva do letramento, ou seja, se as atividades de alfabetização e letramento estão contidas nesta rotina de aulas, pois as respostas ficaram muito vagas.

Contudo, as questões 6 e 7, também dizem respeito às atividades da rotina que são específicas para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Sobre a questão 6, Quais atividades de alfabetização fazem parte de sua rotina de aulas? Percebemos que parte do grupo das alfabetizadoras ainda possuem um repertório reduzido e às vezes confuso, sobre quais são as atividades de alfabetização que contemplam sua rotina de aulas. Mas, há um movimento positivo em

reconhecerem e incluírem um repertório mesmo que aparentemente reduzido de atividades de alfabetização em seus planos de ensino.

“Cruzadinha, caça-palavras, produção de texto, interpretação textual” (Professora Anastássia Cabral de Lima).

“São atividades que desenvolvam a leitura e escrita. Caça-palavras, cruzadinha, auto-ditado, formação de palavras, ditado, sílaba inicial e final”. (Professora Mulher Maravilha Barbosa Santos).

“Atividades de dominó com sílabas, para formar palavras e ler, ditado estourado” (Professora Olivia do Espírito Santo de Nazaré Sousa).

“Leitura e fruição, roda de conversa, leitura individual” (Professora Faniquita de Lima Barbosa).

“Leitura coletiva do alfabeto e numerais, formação de palavras e frases, leitura individual de pequenos textos, auto ditado, atividades lúdicas e pedagógicas” (Professora Emília do Sítio do Pica-pau Amarelo).

“Escrita, pois se a criança passa a ler com legibilidade, rapidez e domínio isso facilitará sua leitura”. (Professora Cachinhos Dourados de Castro).

As respostas evidenciam um reduzido repertório de atividades de alfabetização de cada alfabetizadora, mas a maioria já demonstra ter consciência de algumas atividades que levam à consolidação do processo de alfabetização, ou seja, atividades de aprendizagem do sistema de escrita alfabética e afirmam que as contemplam em suas atividades, pelo menos parcialmente.

A professora Cachinhos Dourados de Castro, apresentou em sua resposta, um pequeno número de atividades de alfabetização, reduzindo-as a atividades somente de escrita, escrita legível, e rapidez na escrita, apresentando uma resposta do que vem sendo contemplado em suas aulas com relação às atividades de alfabetização, nos levando a inferir que, concepções limitadas e confusas de alfabetização levam a práticas pedagógicas tradicionais, limitadas e confusas.

No entanto, em outras respostas, observamos atividades que se aproximam dos pressupostos mais atuais sobre alfabetização e que contemplam o protagonismo dos aprendizes, tais como, atividades com o autoditado, atividades lúdicas, leitura e fruição, leituras de textos, roda de conversa, trabalhando assim também o eixo oralidade e atividades que levam à aprendizagem específica do SEA, tais como, ditados variados, caça-palavras, cruzadinha, troca-letras, entre outras. Entretanto, o grupo de professoras apresentou respostas que ora se aproximam das atuais teorias sobre alfabetização, ora se afastam quase que completamente, demonstrando ora insegurança conceitual, ora insegurança prática em relação ao seu objeto de ensino. Porém em nenhuma das respostas foram destacadas as atividades de consciência

fonológica, que conforme estudos de Morais (2019) são importantíssimas para o processo de aprendizagem na alfabetização.

Já em relação à questão 7: Quais atividades de letramento fazem parte do seu plano de ensino? Foi identificado que 100% das docentes confundiram as atividades de letramento com atividades de alfabetização, se distanciando do que vem a ser atividades de letramento. Nos fragmentos das seguintes respostas isso é comprovado:

“Produção textual a partir de imagens, auto ditado, bingos de letras, palavras e sílabas, bingo dos numerais” (Professora Faniquita Lima Barbosa).

“Atividades de identificação, caça-palavras, ditado falado, cruzadinhas” (Professora Olívia do Espírito Santo de Nazaré Sousa).

“Cruzadinha, caça-palavras, ditado, auto ditado, troca-letras, formação de palavras, formação de frases e etc.” (Professora Bárbie Bessa da Silva).

“Produção textual, formação de palavras de acordo com a imagem, formação de frases” (Professora Matilda do Socorro da Silva Gomes).

“Leitura de histórias” (Professora Iracema Almeida Duarte).

“Leitura diária, produção de textos escritos” (Professora Maria da Silva Pires).

“Escrever os nomes dos desenhos, completar as sílabas faltosas, escrever a letra faltosa”. (Professora Cinderela da Silva Miranda).

“Cruzadinha, formação de palavras/frases, caça-palavras, ditado de palavras/frases, sílaba inicial e sílaba final” (Professora Mulher Maravilha Barbosa Santos).

“Produção de textos” (Professora Anastássia Cabral de Lima).

“Atividades do Sistema de Escrita Alfabética-SEA” (Professora Bela Nunes Oliveira).

A maioria das respostas evidenciam comparação das atividades de letramento com alfabetização, como se fossem a mesma coisa, indicando distanciamento do entendimento do que vem a ser letramento e quais são as atividades que se referem ao letramento, reduzindo esse conceito ao ato de aprender a ler e a escrever:

E, finalmente, passou-se tempo entre esses momentos e aquele em que se pode deslocar o eixo das reflexões teóricas sobre os problemas envolvidos no ensino da leitura e da escrita, a partir de nova possibilidade de ver, de conhecer e de explicar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer saber, fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (MORTATTI, 2004, p. 119).

Nesta perspectiva, saber fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, pressupõe reconhecer que a leitura e a escrita ocorrem para que haja a comunicação

entre os seres humanos em diferentes práticas sejam elas individuais, acadêmicas, profissionais ou sociais. Conforme Bakhtin (2016) a comunicação não se dá através de palavras e frases isoladas, ou enunciados sem sentido, através de atividades mecânicas, mas através de enunciados reais, (textos e/ou diversos gêneros textuais) que fazem parte de diferentes campos da linguagem.

Portanto, o trabalho do professor de Língua Portuguesa desde a Educação Infantil e na fase da alfabetização deve partir de opções por atividades, que envolvam a escolha um enunciado com sentido (texto) e/ ou gênero textual, fazendo o aluno ler, escrever e reconhecer os diferentes gêneros textuais, suas características, suas formas de composição, suas finalidades, seus suportes, desde os textos orais aos escritos, reconhecer suas formas de circulação, ensinando inclusive a produção desses diferentes gêneros textuais.

Essas entre outras, são algumas atividades de letramento que podem ser desenvolvidas na escola desde a alfabetização, associadas às atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética.

### 3.3 Criança alfabetizada, formação e o perfil de professor competente

Apresentamos as análises das questões 8 a 13, sobre tempo para alfabetização de crianças, participação em cursos de formação continuada para alfabetizadores, formação e o perfil de professor competente.

Em relação à questão 8: Qual seria o tempo mínimo para as crianças serem alfabetizadas?

**Tabela 10 - Tempo mínimo para as crianças serem alfabetizadas, segundo as professoras participantes da pesquisa**

TEMPO	IDADE DA CRIANÇA	NÚMERO DE PROFESSORES
<b>1 ANO</b>	06 ANOS DE IDADE	05
<b>2 ANOS</b>	07 ANOS DE IDADE	07
<b>3 ANOS</b>	08 ANOS DE IDADE	03
<b>MAIS DE TRÊS ANOS</b>	MAIS DE 08 ANOS DE IDADE	01
<b>TOTAL</b>	-	16

**Fonte:** organizada pela autora, setembro de 2021.

Em relação ao tempo mínimo ideal para as crianças serem alfabetizadas, das 16 professoras, cinco professoras, 31,25%, acham que um ano é o suficiente, sete professoras, 43,75% julgam que dois anos é o tempo ideal para se alfabetizar as crianças, três professoras, 18,75% acham que três anos é o tempo necessário e uma professora, 6,25%, acha que são necessários mais de três anos para se alfabetizar as crianças.

A atual política nacional de alfabetização do MEC (2019) define que é necessário um ano de trabalho para alfabetizar uma criança. Porém, o documento que compõe a Base Nacional Comum Curricular (2017), orienta que são necessários dois anos, ou seja, a criança com sete anos de idade deve estar plenamente alfabetizada. Contudo, os documentos orientadores do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, determinavam que seriam necessários três anos para se alfabetizar plenamente as crianças, ou seja, a idade adequada para ser alfabetizada era ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Defendemos o que preconiza a BNCC (2017), ou seja, que o processo de alfabetização deva ser completado num ciclo de dois anos, considerando que um ano seria pouco tempo para que o professor desse conta do complexo trabalho com a alfabetização, e que três anos já seria tempo demais, podendo prejudicar o processo de desenvolvimento da criança. Dessa maneira podendo se arrastar ao longo de todo o Ensino Fundamental, causando sérios problemas de aprendizagem para os aprendizes.

A nona questão refere à pergunta: Qual (is) curso (s) mais contribuiu (ram) para sua atuação profissional? Em que contribuíram?

Essa questão se refere às formações tanto inicial quanto continuada das professoras. Constatou-se que todas as professoras já participaram e continuam participando das formações, promovidas pelo Ministério da Educação sobre Alfabetização. Os cursos que mais se destacaram foram as formações do MEC em parceria com as Secretarias Municipais de Educação: Programa Pró-letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Programa Mais Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender. Para as professoras tanto a formação inicial como as formações continuadas trazem importantes elementos práticos para subsidiarem suas práticas pedagógicas:

“Jogos lúdicos passados através de vídeos” (Professora Bete Rose dos Santos Gomes).

“Todas as formações continuadas voltadas para alfabetização e letramento promovem uma gama de conhecimentos para os professores, e quando colocados em prática, o mesmo terá bons resultados” (Professora Bela Nunes Oliveira).

“As principais contribuições foram os novos métodos, a renovação para aprimorar e mediar o ensino. As novas práticas de renovação para o aprendizado” (Professora Rapunzel da Silva e Silva).

“Todas as formações tanto iniciais como as formações continuadas ofertadas pelo MEC, porque em todas trazem metodologias e métodos práticos para

melhorar meu trabalho como alfabetizadora” (Professora Faniquita Lima Barbosa).

As respostas evidenciam uma preocupação das alfabetizadoras com os aspectos práticos da experiência pedagógica. Entretanto, esse excesso de preocupação com a prática, pode inviabilizar a preocupação com os aspectos teóricos do processo de ensino e aprendizagem, pois toda didática ou prática pedagógica tem por trás uma fundamentação teórica que sustenta tal prática de ensino.

A formação é um processo de devir do humano, mediante o qual o indivíduo natural devém de um ser cultural, uma pessoa som lembrar que o sentido dessa categoria envolve complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito (SEVERINO, 2006, p. 621).

De acordo com esse autor, a formação como experiência humana, pode significar a produção do tornar-se a ser baseado na contínua e consciente reflexão acerca da realidade e de sua prática docente. Nesse contexto, Severino (2006), sustenta o conceito de formação como transversal nos debates sobre educação, carregado de diferentes historicidades e processos. Nesse sentido, pensar a formação do professor, é pensar numa formação para aquisição de conhecimentos teóricos essenciais para subsidiar as intervenções pedagógicas referentes à relação teoria e prática que permeia o trabalho do professor. Aquisição de conhecimentos da Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, tendências pedagógicas, didática, entre outros, são essenciais para o fazer pedagógico.

No que se refere à questão 10: Atualmente você participa de algum curso de alfabetização? Das 16 alfabetizadoras investigadas, todas responderam que sim participam de algum curso específico de alfabetização, reforçando a importância dos cursos de formações continuadas para subsidiarem as práticas pedagógicas das referidas docentes. Todavia, observamos que da totalidade dos cursos citados, 100% se referem aos cursos com viés pragmatista e tecnicista do MEC, todos com foco na prática pedagógica, porém com pouca reflexão teórica.

Em relação à questão 11: Como você planeja suas aulas? 50% das alfabetizadoras responderam que seu planejamento é realizado de maneira coletiva, e 50%, responderam que seu planejamento de ensino acontece de duas maneiras: individual e coletiva (Tabela 11).

**Tabela 11- Tipo de Planejamento elaborado pelas participantes da pesquisa**

<b>Tipo de planejamento</b>	<b>Número de professores</b>
<b>Individual</b>	00
<b>Coletivo</b>	08
<b>Individual e coletivo</b>	08
<b>Não tenho planejamento</b>	00
<b>Total</b>	<b>16</b>

**Fonte:** organizado pela autora, setembro de 2021.

Há um movimento positivo nas respostas da questão 11, pois em todas as respostas aparece o planejamento coletivo como forma de planejamento e em 50% aparece o planejamento individual e coletivo. Dessa forma nos é possível inferir que existe a necessidade tanto do planejamento individual quanto do coletivo em uma escola, pois, o planejamento individual contempla aspectos específicos de uma determinada turma, já os aspectos do planejamento coletivo, contemplam os aspectos que são comuns a todas as turmas de alfabetização.

A questão 12 foi referente às formações ofertadas pela instituição (Tabela 12).

**Tabela 12- Formação específica com o tema alfabetização ofertado pela escola**

<b>Período</b>	<b>Número de Professores</b>
<b>Quinzenalmente</b>	00
<b>Mensalmente</b>	00
<b>Semestralmente</b>	03
<b>Não vem ocorrendo formação sobre alfabetização</b>	13
<b>Total</b>	<b>16</b>

**Fonte:** organizado pela autora, setembro de 2021.

Do total das professoras, três, 18,75% responderam que semestralmente ocorre formação pela escola, na instituição de ensino em que lecionam. Contudo, 13 alfabetizadoras, 81,25% afirmaram que não vêm ocorrendo formação pela escola em que trabalham.

A formação continuada e em serviço deve ser objeto de trabalho do Coordenador Pedagógico na escola, e, é um direito do professor alfabetizador receber formação continuada periodicamente. Dessa forma, o coordenador pedagógico da escola deve ser um professor com perfil de formador.

Na questão 13 foi indagado o que é ser um professor alfabetizador competente e quais as características do professor competente?

Por meio desta questão, constatamos que não existe por parte das professoras uma clareza sobre o perfil de um professor alfabetizador competente:

“Um professor alfabetizador competente precisa ser alegre, dinâmico e pesquisador” (Professora Olívia do Espírito Santo Nazaré Sousa).

“Um professor alfabetizador competente deve primeiramente gostar do que faz” (Professora Cachinhos Dourados de Castro).

“Ser um constante pesquisador” (Chapeuzinho Vermelho Castro de Sousa).

“É aquele professor que se identifica com alfabetização, pois ele precisa se dedicar totalmente ao aluno para que seja alfabetizado” (Mulher Maravilha Barbosa Santos).

“É amar, buscar, inovar a cada dia, pois alfabetização ela é muito importante para vida das crianças. Ter compromisso, ser inovador, ser sonhador, ser envolvido, ser dinâmico, ser compreensivo” (Professora Anastássia Cabral de Lima).

“Professor alfabetizador competente é aquele que se envolve com a turma, que brinca e ensina com amor, que é super dinâmico” (Professora Iracema Almeida Duarte).

“Eu acho que ele não tem um perfil específico, porém o que não pode faltar em um professor alfabetizador competente é ele ser dinâmico, flexível, lúdico, um pouco brincalhão, entre outras características” (Professora Bárbie Bessa da Silva).

“Primeiramente deve gostar de criança, ter paciência, renovar sempre a maneira de dar suas aulas, tem que ter um jeito muito especial, estamos lidando com crianças” (Professora Cinderela da Silva Miranda).

“É um professor que se compromete a ensinar o seu aluno a ler e a escrever com metodologias variadas, visando alcançar o desenvolvimento de sua aprendizagem” (Professora Emília do Sítio do Pica-pau Amarelo).

“Ser um constante pesquisador. Compreender o que os alunos devem aprender. Ter sempre amor ao ensinar. Sempre estar aprimorando seus conhecimentos” (Professora Bela Adormecida Costa de Sousa).

“Ser criativo e dinâmico, procurar sempre elaborar situações que chamem a atenção e incentivar as crianças” (Professora Matilda do Socorro da Silva Gomes).

“O professor alfabetizador competente precisa ter um perfil, pois o mesmo deverá se doar ao ter o contado direto com as crianças. Ele precisa ter um planejamento onde contemple as atividades que favoreçam esse processo, precisa pôr em prática tudo o que ele aprende nas formações. O professor alfabetizador precisa ser bem dinâmico e flexível para com sua turma, fazendo retomadas para que possa garantir o desenvolvimento de todos na turma” (Professora Bela Nunes Oliveira).

Foram indicadas a presença de algumas características do professor alfabetizador competente, que juntas sugerem uma possível aproximação ao perfil de professor alfabetizador que faz seu trabalho de maneira eficiente, atrelado ao debate atual sobre o perfil de professor competente, tais como, professor pesquisador, que busca nas novas teorias da alfabetização bases para inovação, dinâmica, gosta de crianças, conhece metodologias diversificadas, é flexível, sabe identificar e



diagnosticar em que hipótese de aprendizagem da língua escrita está seu aluno para a partir daí planejar, organizar e sistematizar seu planejamento de atividades e assim fazer as devidas intervenções promovendo um significativo processo de ensino e garantindo a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Soares (1985, 2004, 2017, 2018, 2021), o professor alfabetizador competente deve ter uma concepção ampla sobre o conceito de alfabetização e a formação tanto inicial quanto continuada desse profissional deve incluir as múltiplas facetas do processo de alfabetização, incluindo a especificidade do ensino do sistema de escrita alfabética, além das facetas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas, linguísticas e todos os condicionantes políticos e sociais que envolvem o processo de alfabetização e do letramento.

Ainda segundo essa autora, o processo de alfabetização não deve ser entendido como um processo simples, reducionista e neutro. E, é justamente por ser um processo complexo e dinâmico que requer um professor alfabetizador com formação teórica e metodológica adequada para dar conta das múltiplas facetas da alfabetização, que atualmente ocorrem em articulação com as diferentes práticas de letramento, com o intuito de alfabetizar e letrar as crianças na idade adequada, ou seja, até no máximo o segundo ano do Ensino Fundamental (de acordo com a BNCC, 2017) e com qualidade social.

### **3.4 Análise documental**

Nesta subseção são analisados os documentos Proposta Pedagógica e os cadernos de atividades elaboradas pelas docentes. A partir da análise desses documentos nos foi permitido identificar o que está registrado sobre a concepção de alfabetização e letramento da instituição e como as professoras instituem em sua prática a alfabetização e o letramento.

A questão 14 foi referente ao planejamento de ensino: Como você organiza seu planejamento de ensino?

Das 16 alfabetizadoras, 100% responderam que utilizam a sequência didática com forma de organizar seu planejamento.

Nessa perspectiva, com o intuito de entender melhor como são organizadas as atividades de aulas e com base no planejamento de ensino das professoras,

analisamos os cadernos de atividades de alunos, referentes aos quatro bimestres do ano letivo de 2021.

Ao analisarmos os referidos cadernos de atividades entregues aos alunos durante as aulas remotas, percebemos a falta de uma sequência lógica nas atividades dos oito cadernos analisados, sendo quatro cadernos de primeiro ano e quatro cadernos de segundo ano do ensino fundamental. As atividades observadas em sua maioria eram atividades soltas e aleatórias, ou seja, com pouca ou nenhuma sequência lógica o que nos remete a inferir um certo desconhecimento do que de fato seja uma sequência didática. Identificamos ainda problemas na forma de organizar esse tipo de planejamento de ensino de maneira eficiente e que contemple as aprendizagens necessárias dos alunos no ciclo de alfabetização.

Conforme Dolz, Noverraz e Sheneuwly (2004), no texto: “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, expõem detalhadamente o trabalho com o planejamento de ensino a partir de sequências didáticas, destacando que uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Dessa maneira, como o próprio nome já contempla, há um caráter sequencial, modular no trabalho a partir de sequências didáticas, e não atividades aleatórias e soltas, como foi observado nos cadernos de atividades pedagógicas analisados. Foi identificada ênfase nas atividades de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, com poucas atividades que envolvem o estudo de um determinado gênero textual, e assim atividades de leitura e produção de textos que giram em torno de textos com um enunciado de sentido completo.

Ainda considerando os pressupostos de Dolz, Noverraz e Sheneuwly (2004), uma sequência didática é iniciada com a apresentação de uma situação de aprendizagem, no caso da Língua Portuguesa, a partir da apresentação de um gênero textual, sendo uma das primeiras atividades, a produção inicial que no caso de turmas de alfabetização, pode ser uma produção coletiva ou individual conforme o caso. Em seguida vem as atividades sequenciais e em forma de módulos, as atividades são de intervenção e análises linguísticas, a partir dos problemas de aprendizagem que aparecem na atividade de produção inicial.

No caso de turmas de alfabetização, as atividades sequenciais devem priorizar as atividades que envolvem a oralidade, vários tipos de leitura, individual, coletiva, silenciosa, entre outras; produção de textos individuais e coletivos e aprendizagem do

sistema de escrita alfabética, análise linguística e atividades de letramento. Depois das atividades sequenciais e modulares, tem a atividade de produção final, que a partir de várias atividades e exercícios os alunos irão produzir um texto do gênero estudado:

A modularidade é um princípio geral do uso das sequências didáticas. O procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem “naturalista”, segundo a qual é suficiente “fazer” para provocar a emergência de uma nova capacidade. O procedimento evita uma abordagem “impressionista” de visitação. Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades dos diferentes grupos de aprendizes (DOLZ, NOVERRAZ E SHENEUWLY, 2004, p. 93).

Conforme os autores, o planejamento de ensino a partir de sequências didáticas não diz respeito a atividades soltas, sem sequência e sem sentido, ligadas aos pressupostos do ensino tradicional. Ao contrário, apoiada nos princípios do ensino construtivista, interacionista e social, a modularidade e as atividades sequenciais são princípios de um tipo de planejamento de ensino que considera o aluno como sujeito ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem por meio de atividades modulares e progressivas. A sequência didática se distancia do improvisado e da postura de utilizar atividades homogêneas que não dão conta da heterogeneidade que existe nas diferentes turmas de alunos, especialmente nas turmas de alfabetização.

Dessa maneira, a sequência de atividades deve estar associada à diferenciação pedagógica e ao fato de contemplar diferentes atividades, levando em conta a heterogeneidade presente em todas as salas de aula. Deve também priorizar atividades que considerem os diferentes graus de dificuldades dos alunos e que vão do simples para o complexo, até chegar à produção final, ou seja, à produção de um texto das diferentes esferas de circulação social.

Nessa perspectiva, conhecer os procedimentos de determinados tipos de planejamento de ensino, como é o caso das sequências didáticas, se torna essencial, considerando o desafio de professores alfabetizadores de garantir um processo de alfabetização mais orgânico, que contemple em seu plano de ensino ao mesmo tempo a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e as atividades de letramento.

Na análise da proposta pedagógica da escola, atualizada pela equipe gestora no ano letivo de 2021, identificamos ausência de detalhamento conceitual e de concepções práticas do que vem a ser o trabalho com alfabetização na escola lócus da pesquisa. Por se tratar de uma escola com muitas turmas de alfabetização, esses

elementos deveriam estar mais especificados na Proposta Pedagógica – PP da escola.

Foi também identificada ausência da definição de questões pedagógicas, como metodologia adotada pela escola no que se refere ao processo de alfabetização, planejamento de ensino, rotina pedagógica, metodologias do processo de ensino e aprendizagem, aprofundamento teórico e conceitual do que vem a ser alfabetização, além do plano de intervenção da escola. Todos esses itens deveriam estar bem definidos na Proposta Pedagógica da referida instituição de ensino. O que encontramos sobre trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento foi somente fragmentos de textos na missão da escola e numa citação descontextualizada no texto da Proposta Pedagógica da escola, conforme trechos destacados abaixo:

Ser uma instituição de referência em educação, reconhecida pela competência profissional dos docentes em alfabetizar e letrar seus alunos” (Proposta Pedagógica da Escola, 2021, p. 14).

São processos distintos, mas indissociáveis e estão diretamente ligados, a alfabetização reflete diretamente no processo de letramento. Sendo assim, a prática de alfabetização deve acontecer em contexto de prática sociais de leitura e escrita de modo que o indivíduo se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado (Proposta Pedagógica da Escola, 2021, p. 20).

Soares (2020, p 15) “afirma que alfabetização e letramento são processos que se estende por todos os anos de escolaridade e, mais que isso, por toda a vida, o domínio do discurso da escrita e das práticas discursivas garante uma participação mais efetiva nas práticas sociais” (Proposta Pedagógica da Escola, 2021, p. 20).

Estes fragmentos sobre alfabetização e letramento, encontrados na Proposta Pedagógica aparecem soltos, com pouca fundamentação e reflexão teórica, sem explicação das citações e sem uma organização e explicação do que vem a ser o alfabetizar e letrar como processos distintos, mas que na prática alfabetizadora devem acontecer de maneira interligada e associada.

Dessa maneira, os pressupostos sobre as concepções de alfabetização e letramento contidos na Proposta Pedagógica se apresentam de maneira insuficientes, fragmentadas e com um certo reducionismo para concretização da prática pedagógica no sentido de garantir um ensino que vise a alfabetização na perspectiva do letramento , pois as análises sinalizam que apesar de conter no texto da P.P evidências que a escola tem a missão de “alfabetizar” e “letrar” seus alunos, a maioria das respostas das professoras alfabetizadoras, apresenta muitas dúvidas, conflitos e confusões em relação a esses dois conceitos, especialmente relacionados com suas práticas de ensino.

As análises realizadas nos permitem fazer alguns questionamentos estabelecendo relações com todo o processo de elaboração desse estudo: Como professores alfabetizadores que já concluíram o processo de formação inicial e com muitos anos de prática de ensino, ainda permanecem com muitas dúvidas em relação ao processo de alfabetização e letramento? Como professoras inseridas em processos de formação continuada sobre alfabetização e letramento ainda permanecem com conflitos e confusões conceituais sobre seu objeto de ensino, quando vão colocá-los em prática? O que fazer diante de processos de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores que não dão conta de prepará-las teoricamente para a prática alfabetizadora?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentido final dessa dissertação de Mestrado em Educação foi argumentar e comprovar a partir das análises deste estudo, que as concepções sobre alfabetização e letramento têm implicações nas práticas pedagógicas. Dentre os fatores relevantes para uma efetiva prática de alfabetização e letramento, pode-se afirmar a necessidade de investimento em formação teórica consistente nos cursos de formação docente para dar conta do complexo processo de alfabetização e do letramento; que a escola é o lugar onde deve-se investir todos os esforços e garantir que o conhecimento sistematizado chegue a todos com qualidade, e, especialmente nas classes de alfabetização, além da necessidade de inserir as teorias educacionais mais orgânicas e atuais em relação ao ensino e à aprendizagem, subsidiando a formação de sujeitos capazes de um pensamento autônomo para que sejam aptos a participar ativamente nas diversas práticas sociais, culturais, educacionais e políticas.

Durante a investigação foi constatado que o processo de alfabetização e letramento ainda remete a muitas dúvidas e contradições entre aqueles que se dedicam ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita. Dentre os fatores relevantes, podemos citar que embora tenha mais de 40 anos que o termo letramento foi introduzido no Brasil, e de haver várias pesquisas e estudos, documentos de orientações curriculares, livros e artigos produzidos sobre esta temática, ainda existem muitas pendências no entendimento entre os professores alfabetizadores em relação às concepções e práticas de letramento no contexto educacional amazônico além de dúvidas em relação ao planejamento de ensino e de como colocar em prática os processos de alfabetização na perspectiva do letramento.

Os resultados dos estudos revelaram que há uma tendência entre as alfabetizadoras em associar em suas concepções de alfabetização, apenas à “codificação” (escrita) e “decodificação (leitura), mantendo-se uma aproximação com as concepções de alfabetização e letramento meramente tradicionais, o que tem gerado grande distanciamento das discussões acadêmicas atuais sobre esta temática

A pesquisa identificou uma precariedade nas concepções das alfabetizadoras em relação à alfabetização e ao letramento, que em sua maioria confundem com o ato de ler e escrever, prevalecendo muitos conflitos em relação a esses dois conceitos, o que tem interferido nas práticas docentes.

Embora todas as professoras alfabetizadoras tenham sinalizado que em suas práticas pedagógicas trabalham seu planejamento de ensino a partir de sequências didáticas, a pesquisa empírica revelou uma confusão conceitual do que vem a ser uma sequência didática, refletindo em seu planejamento de ensino, no qual prevalecem atividades sem contextualização alguma, sem referência ao trabalho a partir dos diferentes gêneros textuais e sem seguir as atividades sequenciais e modulares com graduação de complexidade, conforme nos orientam a literatura atual que trata sobre o trabalho com as sequências didáticas.

Sobre a formação inicial e continuada de professores, foi identificada certa fragilidade da formação inicial em relação aos conceitos que envolvem o tema da pesquisa, pois parte significativa das alfabetizadoras afirmou que suas graduações foram realizadas em instituições particulares e todas as professoras alfabetizadoras que possuem curso de especialização *lato-sensu* cursaram em institutos superiores de educação, também de caráter privado.

Outra constatação é a falta de organização conceitual da proposta pedagógica da escola em relação às concepções de alfabetização e letramento que estão presentes no documento oficial que rege toda a estrutura pedagógica da instituição, faltando definições dos termos alfabetização e letramento e as devidas reflexões sobre estes conceitos, o que pode levar a prejuízos para organização do trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras que fazem parte dessa comunidade escolar.

Foi identificado um grande número de contratos temporários entre as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa além do trabalho com carga-horária parcial das professoras contratadas, ocasionando falta de estabilidade profissional associada a baixos salários, revelando que existe uma certa precarização do trabalho docente na escola *locus* desta investigação.

Em suma, este estudo não objetivou dar conta de toda a problemática que envolve as concepções de alfabetização e letramento no contexto amazônico. Fizemos apenas um recorte nessa pesquisa, analisando as concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras em uma escola do interior da Amazônia que nos permite afirmar sobre nossa hipótese inicial, de que as concepções de alfabetização e letramento de professores alfabetizadores interferem e têm implicações nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, confirmando pois, que concepções de

alfabetização e letramento voltadas a um modelo de educação tradicional, reducionista, tecnicista, fragmentada e sem relação com as diferentes práticas sociais, são responsáveis por práticas alfabetizadoras também tradicionais, reducionistas, frágeis sob o ponto de vista pedagógico e teórico, com atividades cansativas e repetitivas sem nenhuma contextualização, se tornando sem sentido do ponto de vista de quem aprende.

Foi ainda constatada a necessidade de investimento em políticas públicas de formação de professores alfabetizadores de modo a garantir uma fundamentação teórica mais orgânica e sólida para garantir intervenções práticas conscientes, coerentes e eficientes, assim como formação continuada específica para professores alfabetizadores, não apenas em âmbito federal, mas também em âmbito estadual e municipal, necessidade de políticas de valorização profissional com planos de carreira que indiquem a garantia de dedicação exclusiva para os professores que se dedicam à alfabetização de crianças, uma vez que muitos alfabetizadores ganham salários muito baixos para o desenvolvimento do trabalho docente.

Foi possível constatar ainda que é necessário no processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização, a garantia da aquisição da leitura e da escrita de qualidade, fundamentada em práticas de letramento, práticas tais que interessam à classe trabalhadora e a todos que defendem uma educação com qualidade, equidade e que defenda a emancipação dos sujeitos pelo conhecimento

Do início da pandemia da COVID-19 até a conclusão dessa pesquisa, estudantes de todos os níveis de ensino foram prejudicados devido ao ensino remoto e atividades não-presenciais, ocasionadas pela necessidade do distanciamento social, porém os estudantes da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, ou seja alunos em fase de alfabetização, foram os mais prejudicados, pelo fato de estarem em processos de aprendizagens específicos e que demandam a socialização e contato com os professores. Aprendizagens como coordenação motora, desenvolvimento da oralidade, socialização, aprendizagem do grafismo, letras do alfabeto, diversas práticas leitura e escrita, além do contato com diversos tipos de materiais impressos, tais como livros de histórias, entre outros gêneros textos, que juntas, são responsáveis pelo processo de alfabetização e letramento, foram prejudicadas nesse contexto do trabalho remoto.



Isto posto, é urgente a formulação de políticas públicas e programas educacionais de retorno às aulas presenciais para estudantes em fase de alfabetização, sob pena de ocasionar sérios prejuízos para toda uma geração, inclusive programas de atendimento educacional de contraturno, para correção dos prejuízos que ficaram em relação ao processo de ensino e aprendizagem com crianças em fase da aprendizagem inicial da leitura e da escrita em tempos de pandemia.

Esta dissertação, tem também um caráter propositivo ao indicar a necessidade aos professores alfabetizadores de reflexões sobre o processo de alfabetização, considerando as concepções de alfabetização e letramento elencados no atual debate teórico e acadêmico, visando um ensino do processo inicial de aquisição da leitura e da escrita mais orgânico, inovador e criativo, sendo que tal pensamento não se tornará realidade por meio de um ensino mecânico, repetitivo, sem contextualização da prática social, baseado numa concepção de alfabetização tradicional.

Quanto às limitações desta pesquisa, estão relacionadas ao número reduzido de participantes, considerando que tivemos que modificar alguns aspectos da metodologia devido ao período de pandemia, quando foi realizada esta investigação. Dessa maneira, sugere-se que estudos futuros deem continuidade à proposta aqui desenvolvida, com o intuito de ampliar a compreensão da problemática investigada.

As aprendizagens adquiridas foram significativas para a construção da concepção de educação que defendemos, que tem suas bases pautadas numa perspectiva de educação com qualidade social, emancipadora e transformadora, com foco no conhecimento e na prática social.

Assim, todo o percurso formativo do Mestrado, me permitiu reconhecer limitações e possibilidades em realizar uma pesquisa de campo em meio a uma pandemia, com uma temática tão relevante quanto a alfabetização e o letramento, em um momento nada propício para realização da pesquisa empírica. Porém, foram aprendizagens formativas que estarão comigo durante toda a minha vida pessoal e profissional dada a importância das questões postas na pesquisa e importância da temática de estudo para o debate educacional atual.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, M, J; FOORMAN, B, R; LUNDBERG, I; BEELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ABREU, W. L. S. **Vivências e orientações institucionais**: conflitos na formação do educador. 2016. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Santarém, Pará, 2016.

BAKTHIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. Notas da edição Russa de Serguei Botcharov. São Paulo. 1. ed. Editora 34, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica -SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação, Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 5. ed., Editora Cejup, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada dos Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – alfabetização e linguagem. Ed. ampl. Incluindo Saeb/Prova Brasil Matriz de Referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. In: Brasil, MEC. SEB. Ano 1, Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/37.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Integrando saberes**. Caderno 10. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: [https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Caderno\\_10\\_INT\\_SAB\\_120\[3684\].pdf](https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Caderno_10_INT_SAB_120[3684].pdf). Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Resolução nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização – PNA**. Diário Oficial da União. Brasília – DF, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/>

/asset\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431?fbclid=IwAR0pdWxDAICOYYdXULtAjxJeCvDuJKm1ufvOTFVIW9eNS-\_EZsion\_4jN6U. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRITTO, L. P. Alfabetismo e educação escolar. *In*: SILVA, *et al.* (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, p. 19-34, 2007.

BORGES, D. G. **Letramento musical como elemento de auxílio à compreensão alfabética**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED – UEPA, Belém – Pará, 2016.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CORRÊA, D., R. **Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a Prática Pedagógica em classe multisseriada**. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED – UFPA, Belém – Pará, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11892>. Acesso em: 15 fev. 2021.

DANGIÓ, M, S; MARTINS, L, M. A Concepção Histórico-Cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.7, n.1, p. 210-220, jun. 2015.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana – 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, p. 89-114, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 3 mar. 2021.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação e Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. - Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Educação ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GENTIL, M., M. **Permanências e tensões nas ideias de alfabetização**: um olhar sobre o professor em formação. 2016. 90f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – PPGED – UFOPA, Santarém – Pará, 2016. Disponível em: [http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma\\_2014/marcos\\_moura\\_gentil.pdf](http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2014/marcos_moura_gentil.pdf). Acesso em: 25 mar. 2021.

GRAMISCI, A. A organização da cultura. *In: Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRANDO, K. B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. **Anais [...]** IX ANPESUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, p. 1-17, 2012. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/O-LETRAMENTO-A-PARTIR-DE-UMA-PERSPECTIVA-TE%3%93RICA%3A-E-Grando/f31af824441842061d0f98d5c87f167deed73d0a>. Acesso: 4 mar. 2021.

GUIMARÃES, W. S. **Programa pró-letramento**: A formação de professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade do estado do Pará – UEPA. Belém – Pará, 2011. Disponível em: [https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/05/waldenira\\_santos\\_guimaraes.pdf](https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/05/waldenira_santos_guimaraes.pdf). Acesso em: 5 mar. 2021.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 5 mar. 2021.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso: 15 mar. 2021.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis) curso-LemD**. v. 8. n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmVJpFv4bk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LEAL, T., F.; MORAIS, A. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. *In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, T., M. S. B. R. **Alfabetização**: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com as concepções e práticas dos professores. 2011. 299f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3816>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LEFEBVRE, H. A Filosofia Marxista. *In: Marxismo*. Porto Alegre – RS: L&PM, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** – 12. ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, v. 46, p.38-62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2021.

LUZ, I. C., P. **Política de formação continuada de professores: repercussões do Programa Pró-letramento no trabalho de professores de escolas públicas**. 2012. 143f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará- PPGED – UFPA, Belém – Pará, 2012. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA\\_f9a925115a5f1b850dcfd733d03c10ab](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_f9a925115a5f1b850dcfd733d03c10ab). Acesso em: 20 mar. 2021.

MAGALHÃES, D, A. **Letramento religioso: uma análise das Práticas Educativas na Comunidade São Francisco Xavier em Belém – Pará**. 2021. 109f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do estado do Pará – PPGED-UEPA, Belém-Pará, 2021. Disponível em: [https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/14/Priscila\\_Deomara\\_Assun%C3%A7%C3%A3o\\_Magalhaes.pdf](https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/14/Priscila_Deomara_Assun%C3%A7%C3%A3o_Magalhaes.pdf). Acesso: 3 mar. 2021.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política** Livro 1, v.1. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, P. A. D. **Letramento e alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar**. Dissertação. 2012. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, São Paulo, 2012. 190f. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072012-132325/pt-br.php>. Acesso em: 5 mar. 2021.

MORAIS, A. G. Concepções e Metodologias de Alfabetização: Por que é preciso ir além das discussões sobre os velhos métodos? *In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Anais [...]*. Recife: UFPE, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Enfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Enfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. Editora Melhoramentos, São Paulo, 2012.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS; P.; BETTENCOURT Z. **Estado do Conhecimento**. Teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. UNESP, São Paulo, 2004.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário “alfabetização e letramento em debate”**, SEB/MEC, Brasília – 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em. 4 maio 2021.

NASCIMENTO, B., S. P. **Letramento matemático: Formação e a Prática dos Professores das Séries Iniciais**. 2021. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED – UEPA, Belém-Pará, 2021.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

RODRIGUES, G. C. L. **Surara Borari, Surara Araparim – a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da terra indígena dos Borari e Arapium da terra indígena do Maró**. 2016. 216f. (Tese de doutorado). Campinas. SP, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3631390](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3631390). Acesso em: 5 mar. 2021.

ROJO, R. H. **Multiletramentos na escola**. *In*: Roxane R.; Eduardo M. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, R., A. M. **Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a socialização profissional: o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2016, 220f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45199>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SAVIANE, D. **Escola e democracia**. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANE, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SEVERINO, A. J. A busca de sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v, 32, n. 3, p. 619-634, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rhVxLn4XhLWjYJKXB7grswG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, S., P. **Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no arquipélago do Marajó/Município de Breves – PA**. 2021. 343f. Tese

(Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED-UFPA, Belém, Pará, 2021. 343f. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESEsolange.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SILVEIRA, R., C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 2013. 208f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13291>. Acesso em:

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de pesquisa**. São Paulo. (52), p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp> Acesso em: 3 set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun.2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr.; p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun.2021.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento** – 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos** – 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfabetizar toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

STREET, B. Tradução Marcos Magno. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filosofia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 2 jun. 2021.

STREET. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TIBÚRCIO, A. P. do A. **Práticas de alfabetização de crianças de seis anos a partir da ampliação do ensino fundamental**. 2014. 189f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação de Processos Educativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João de Del Reis – MG. São João de Del Reis – Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Ana%20Paula%20do%20Amaral%20Tiburcio.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

TFOUNI, I; PEREIRA, A; ASSOLINI, F. Letramento e alfabetização e o cotidiano:

vozes dispersas, caminhos e alternativas. **Calidoscópico**. v. 16, n. 1, p. 16-24, jan. /abr. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02>. Acesso em: 2 jun. 2021.



**APÊNDICES**

**E**

**ANEXOS**

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

### Roteiro de Entrevista – UEPA

**Projeto de Pesquisa:** Concepções de Alfabetização e letramento e sua relação com as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores: Mediações e contradições.

**Pesquisadora:** Leane Lima Oliveira.

**Orientadora:** Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva.

### IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

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

Data de Nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Escola onde trabalha: \_\_\_\_\_

Situação funcional: ( ) efetivo ( ) contratado.

Você trabalha na: ( ) área urbana ( ) área rural/Campo/ floresta. ( ) Rural indígena ( ) rural ribeirinha.

Sua turma é: ( ) turma seriada ( ) turma multisseriada.

Série/ano em que atua: \_\_\_\_\_

Nível de Formação/Graduação: \_\_\_\_\_

Possui Pós-graduação:

a) Lato sensu: ( ) Sim ( ) Não. Caso sim, qual?

\_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Hora da entrevista: \_\_\_\_\_

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

### ROTEIRO DAS QUESTÕES DA 1ª ENTREVISTA

#### Concepção de alfabetização e letramento

1) O que você entende por alfabetização?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Que atividades você considera indispensáveis para alfabetizar seus alunos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 3) Considerando seus conhecimentos sobre alfabetização, para você quando é que uma criança pode ser considerada alfabetizada?

---

---

- 4) Para você o que é letramento?

---

---

---

---

---

---

---

---

### **Práticas Pedagógicas e atuação profissional**

- 5) Quais são os momentos de sua rotina de sala de aula?

---

---

---

- 6) Que atividades de alfabetização fazem parte de sua rotina de aulas?

---

---

- 7) Que atividades de letramento fazem parte de sua rotina de aulas?

---

---

---

- 8) Qual é o período mínimo para uma criança ser alfabetizada?

- a) ( ) 1 ano (aos 6 anos de idade);  
b) ( ) 2 anos (aos 7 anos de idade);  
c) ( ) 3 anos (aos 8 anos de idade);  
d) ( ) mais de três anos.

- 9) Qual (ais) o (s) curso (s) mais contribuiu (ram) para sua formação como alfabetizador (a)? Em que contribuíram?

- a) ( ) Formação inicial (graduação);  
b) ( ) Formação continuada (Pós-graduação latu-sensu/Especialização);  
c) ( ) Formação continuada em serviço na escola (Planejamento individual e coletivo).  
d) ( ) Formação continuada pela escola/SEMED/MEC (Programas: Pró-letramento, Programa PNAIC, Programa Mais Alfabetização; Tempo de aprender – MEC).

Exemplifique:

---

---

10) Atualmente você participa de algum curso específico de alfabetização?

a)  Sim;

b)  Não;

OBS: Caso afirmativo, qual o órgão responsável?

---

---

11) Como você planeja suas aulas?

a) Planejamento individual;

b) Planejamento coletivo;

c) Planejamento individual e coletivo;

d) Não tenho tempo destinado para o planejamento em minha carga-horária de trabalho.

---

---

12) Na escola em que você trabalha ocorre formação continuada específica para ajudar no processo de alfabetização?

a)  quinzenalmente;

b)  mensalmente;

c)  semestralmente;

d)  Não vem ocorrendo formação específica com o tema alfabetização atualmente.

OBS:

---

---

13 – Para você, o que é ser um professor competente? Quais as características do professor que alfabetiza crianças competentes?

---

---

---

14 – Como você organiza seu planejamento de ensino?

a)  Projeto didático;

b)  Sequência didática;

c)  Projeto didático e sequência didática;

d)  Outro tipo de planejamento.

Obrigada por sua participação em nossa pesquisa!

## APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo são fornecidas por Leane Lima Oliveira (pesquisadora responsável, e-mail: professoraleane@gmail.com) e por Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (orientadora, e-mail: cardoso\_socorro@yahoo.com.br), com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza, dos procedimentos e dos possíveis riscos, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

**1. Título da pesquisa:** “Concepções de Alfabetização e letramento e sua relação com as práticas pedagógicas de Professores Alfabetizadores: Mediações e Contradições”.

**2. Objetivo Geral:** “Analisar as concepções de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores, identificando os efeitos dessas concepções em suas práticas pedagógicas”.

**3. Justificativa:**

A justificativa para a consecução desta pesquisa, situa-se e justifica-se por dois âmbitos/fatores relevantes que se somam a decisão de submeter o presente projeto de pesquisa de Mestrado em Educação, sendo eles: 1) a relação com minha experiência profissional como professora formadora de professores alfabetizadores e 2) a discussão sobre o problema da alfabetização no Brasil, um dos temas que ainda não foi resolvido pelas políticas educacionais de formação de professores amazônicas e brasileiras. O que nos remete a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre as concepções de alfabetização e letramento que orientam as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores.

**4. Procedimentos:** entramos em contato com você na sala dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dulcinéia Almeida do Nascimento, para entrevistas individuais, em Vitória do Xingu – Pará, via on line ou (presencial, caso seja possível, devido a situação da PANDEMIA DA COVID-19), devido você apresentar vínculo de trabalho nesta escola lócus da pesquisa, para responder perguntas que analisam as concepções de alfabetização e letramento e sua relação com as prática pedagógicas de professores alfabetizadores. A aplicação desta entrevista terá a duração média de 30 minutos e não interferirão nas suas atividades laborais. Caso interfira, nos avise que marcaremos outro horário para realizá-la.

**5. Riscos:** Durante a pesquisa poderá ocorrer alguma crítica a administração superior ou às políticas públicas de formação de professores, para que esses posicionamentos não o/a prejudiquem, seu nome será substituído por um pseudônimo (NOME FICTÍCIO) e as informações serão utilizadas unicamente com fins acadêmicos: elaboração da dissertação final do curso de mestrado em educação e produção de artigos para publicação em revistas ou livros.

**6. Benefícios:** você se beneficiará por meio da contribuição nos estudos e melhorias nas discussões sobre alfabetização e letramento. Além disto, receberá orientações sobre os resultados alcançados nesta pesquisa.

**7. Retirada do consentimento:** você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

**8. Garantia do sigilo:** o pesquisador e orientador garantem a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

**9. Formas de ressarcimento das despesas e/ou indenização decorrentes da participação na pesquisa:** você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer alguma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade do pesquisador.

**10.** A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto com o pesquisador, o orientador ou o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para esclarecer dúvidas ou saber sobre o andamento da pesquisa.

**11.** O CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas de saúde, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Foi criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade. Este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos, com Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Possui uma Resolução no Conselho Nacional de Saúde, com o número 466/2012 (ver em <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA:** CCBS Campus II. End. Tv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar. Bairro do Marco. CEP 66087-670. Contato: (91) 3131-1781. E-mail: cep\_uepa@hotmail.com.

**12. Informações do pesquisador:** Leane Lima Oliveira (pesquisador responsável) End: (Universidade do Estado do Pará, Rua do Una, 156, Bairro do Telégrafo, CEP: 66.050-540). Contato: (93) 99217-9994, E-mail: professoraleane@gmail.com.

**13.** Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e a outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

O pesquisador e o orientador declaram que obtiveram de forma ética a sua assinatura e que segue rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 apresenta.

---

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva  
Orientador: – Professor da UEPA-

---

Pesquisador principal: Leane Lima Oliveira– aluno do PPGED-UEPA

#### **14. Consentimento Pós-Infomação:**

Eu, \_\_\_\_\_, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do (a) participante da pesquisa

## ANEXO A PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ- CENTRO  
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E  
DA SAÚDE - CAMPUS II



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES.

**Pesquisador:** LEANE LIMA OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 53630721.9.0000.5174

**Instituição Proponente:** Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.234.716

#### Apresentação do Projeto:

"A presente pesquisa problematiza: "Que concepções de alfabetização e letramento movem as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores (sua concepção de educação, ensino e aprendizagem)"? Tem como objetivo/finalidade principal: analisar as concepções de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores, identificando as origens e efeitos dessas concepções em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos são: investigar se os professores alfabetizadores da escola lócus da pesquisa trabalham a alfabetização e o letramento de maneira articulada e simultânea ou não e elaborar o perfil do professor alfabetizador a partir das reflexões teóricas atuais sobre alfabetização. A pesquisa será desenvolvida NA Escola Municipal de Ensino Fundamental Dulcinéia Almeida do Nascimento, as participantes são dezesseis professoras alfabetizadoras que atuam nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de caráter etnográfico de abordagem qualitativa, que tem como procedimentos para a produção dos dados: a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental. A investigação tem como aporte teórico Soares (1985, 1998, 2002, 2017, 2018, 2021), Ferreira e Teberosky (1986), Moraes (2012), Mortatti (2004, 2006), Kleiman (2007, 2010), Street (2006, 2014), Freire (1980), Frigotto (1989, 2006), entre outros. Além das teses e dissertações levantadas no estado do conhecimento. Os resultados da literatura apontam inicialmente que existem diversas e

**Endereço:** Trav. Perebeui, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA, Sala 01)

**Bairro:** Marco

**CEP:** 66.087-670

**UF:** PA

**Município:** BELEM

**Telefone:** (91)3131-1781

**E-mail:** cepccbs@uepa.br





UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ- CENTRO  
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E  
DA SAÚDE - CAMPUS II



Continuação do Parecer: 5.234.716

contraditórias concepções de alfabetização que fazem parte do cotidiano escolar nas turmas do ciclo de alfabetização no Brasil e no estado do Pará especialmente.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Geral**

Analisar as concepções de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores, identificando as origens e os efeitos dessas concepções em suas práticas pedagógicas.

**Objetivos Específicos**

Identificar os conceitos de alfabetização e letramento, verificando como esses conceitos são incorporados no processo de ensino pelos professores alfabetizadores;

Elaborar o perfil do professor alfabetizador, a partir das reflexões teóricas atuais sobre alfabetização;

Investigar se os professores alfabetizadores da escola lócus da investigação trabalham a alfabetização e o letramento de maneira interligada/associada ou não

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

DE ACORDO.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

NÃO SE APLICA.

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

OS TERMOS FORAM ASENTADOS PELO PESQUISADOR.

**Recomendações:**

AS SOLICITAÇÕES FORAM ATENDIDAS. NÃO HÁ RECOMENDAÇÕES.

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

NÃO HÁ.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a avaliação pelos referees que compõem o Comitê de Ética em Pesquisa do CCBS/UEPA, a proposta atendeu as exigências das Resoluções em vigor.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/2016, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente a pesquisa. Ressaltamos as seguintes atribuições do pesquisador: Desenvolver o projeto conforme delineado; Elaborar e

**Endereço:** Trav. Perebui, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA, Sala 01)

**Bairro:** Marco

**CEP:** 66.087-670

**UF:** PA

**Município:** BELEM

**Telefone:** (91)3131-1781

**E-mail:** cepccbs@uepa.br



UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ- CENTRO  
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E  
DA SAÚDE - CAMPUS II



Continuação do Parecer: 5.234.716

apresentar os relatórios parcial (is) e final até 60 dias após o seu término (como notificação); Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto. Justificar fundamentadamente, perante o CEP, qualquer modificação (emenda) ou interrupção do projeto e identificar nas Informações Básicas tais mudanças.

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1850480.pdf	06/01/2022 09:48:39		Aceito
Folha de Rosto	1folhaderosto.pdf	06/01/2022 09:43:37	LEANE LIMA OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1PROJETO_DE_PESQUISA_LEANE.pdf	05/01/2022 05:50:20	LEANE LIMA OLIVEIRA	Aceito
Outros	decalacao_de_aceite_orientadora.pdf	05/01/2022 05:35:02	LEANE LIMA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LEANELIMAOLIVEIRA.pdf	22/11/2021 23:19:10	LEANE LIMA OLIVEIRA	Aceito
Outros	TermodeConfidencialidadedaPesquisadora.pdf	28/10/2021 15:16:21	LEANE LIMA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTADEANUENCIA.pdf	28/10/2021 15:15:16	LEANE LIMA OLIVEIRA	Aceito
Outros	LATTES_ORIENTADORA.pdf	28/10/2021 15:11:46	LEANE LIMA OLIVEIRA	Aceito
Outros	lattesdapesquisadora.pdf	28/10/2021 15:08:17	LEANE LIMA OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Trav. Perebeui, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA, Sala 01)  
**Bairro:** Marco **CEP:** 66.087-670  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3131-1781 **E-mail:** cepccbs@uepa.br



UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ- CENTRO  
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E  
DA SAÚDE - CAMPUS II



Continuação do Parecer: 5.234.716

BELEM, 10 de Fevereiro de 2022

---

Assinado por:  
**REGINA GABRIELA CALDAS DE MORAES**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Trav. Perebeui, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA, Sala 01)

**Bairro:** Marco

**CEP:** 66.087-670

**UF:** PA

**Município:** BELEM

**Telefone:** (91)3131-1781

**E-mail:** cepccbs@uepa.br